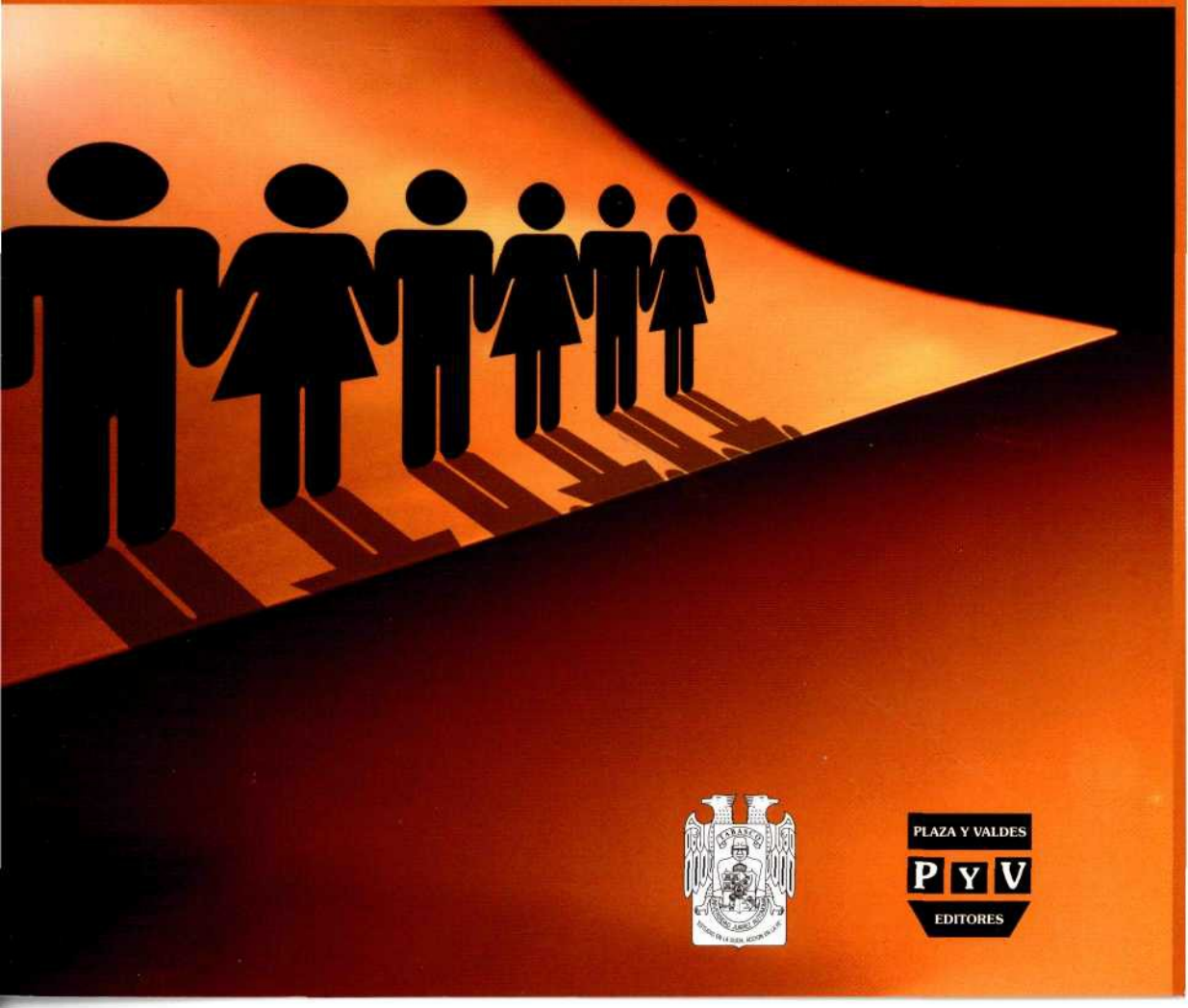
# Aspectos metodológicos
## en las Ciencias Sociales y Humanas

Leticia del Carmen Romero Rodríguez
(coordinadora)



PLAZA Y VALDES
PYV
EDITORES

ASPECTOS METODOLÓGICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

# Aspectos metodológicos en las Ciencias Sociales y Humanas

Leticia del Carmen Romero Rodríguez (Coordinadora)

Xiang Huang, Blanca Estela Arciga Zavala,
Jesús Nicolás Gracida Galán, Andrés González García,
Maricela Guzmán Cáceres, Augusto Renato Pérez Mayo,
César Humberto Madrigal Martínez, Rodolfo Campos Montejo,
Rogelio Gómez Álvarez, Tania María Arias de la Fuente

Primera edición: diciembre de 2011

D.R.© Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Avenida Universidad s/n
Zona de la Cultura
Col. Magisterial, C.P. 86040
Villahermosa, Centro, Tabasco
www.ujat.mx
© Leticia del Carmen Romero Rodríguez

© Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Manuel María Contreras 73. Colonia San Rafael
México, D.F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Angeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazay valdés .com
www.plazayvaldes.es

Los textos que conforman este libro fueron sometidos a dos dictámenes anónimos. Se omiten los nombres de los dictaminadores por consideraciones de ética profesional y de procedimiento de arbitraje. Su contenido es responsabilidad de quienes lo firman y no reflejan necesariamente la postura institucional.

ISBN: 978-607-402-316-9

Impreso en México / *Printed in México*

# Contenido

Introducción . . . . . 9

*Enma Estela Hernández Domíguez*

**Metodología, teoría y género**

La racionalidad individualista y sus problemas . . . . . 13
*XiangHuang*

Rompiendo las dicotomías: la operatividad de los métodos mixtos . . . . . 43
*Leticia del Carmen Romero Rodríguez*

La elección de las historias de vida como opción metodológica para comprender la vida académica . . . . . 55
*Blanca Estela Arciga Zavala*

El diagnóstico como herramienta estratégica de la investigación-acción participativa . . . . . 67
*Jesús Nicolás Gracida Galán*

¿Qué es la teoría de género?: un análisis metateórico de sus criterios de demarcación . . . . . 109
*Maricela Guzmán Cáceres*

Propiedades emergentes en el objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Nuevos enunciados, nuevos conceptos . . . . . 133
*Augusto Renato Pérez Mayo*

**Derecho, Historia y Política**

Una aproximación al campo epistémico, metodológico y filosófico del Derecho . . . . . 151
*César Humberto Madrigal Martínez*

Hacia una nueva sociología jurídica en las sociedades complejas.
El estado del arte de la teoría social . . . . . 163
*Rodolfo Campos Montejo y Augusto Renato Pérez Mayo*
Análisis de las unidades domésticas como factor de desarrollo sustentable comunitario en localidades con potencial ecoturístico de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, Tabasco . . . . . 193
*Andrés González García*
Las haciendas en el Tabasco porfiriano y su transformación después del movimiento revolucionario (1885 a 1950) . . . . . 213
*Tania María Arias de la Fuente*
Movimientos sociales y procesos de alineamiento a un marco maestro partidista. Caso Tabasco (1988-1996) . . . . . 225
*Rogelio Gómez Alvarez*

# Introducción

Es un honor para mí dar la bienvenida al libro que compiló Leticia del Carmen Romero Rodríguez *Aspectos metodológicos en las Ciencias Sociales y Humanas.* Representa el esfuerzo colectivo de académicos y estudiantes de la maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco por estudiar las diferentes metodologías y sus aplicaciones en proyectos reales de análisis.

El individualismo y el pluralismo metodológico como áreas de oportunidad, las metodologías cualitativas y cuantitativas, las investigaciones prácticas y teóricas aplicadas en la historia, la sociología, la ciencia política, a las ciencias de la educación y de la literatura social, le da vida a los textos, los aleja de un practicidad fría y no rica en el tratamiento de sentido humano.

El contenido de este volumen también manifiesta el compromiso de los autores por el conocimiento y por desmenuzar las relaciones metodológicas entre ciencias, entre la mixturización de métodos y técnicas de investigación, la desaparición de las fronteras entre ciencias en varias escalas los afectan. Es un texto rico metodológicamente hablando.

Los ensayistas hacen gala de sus capacidades críticas, analíticas, sus potencialidades de investigación y su esmerado compromiso académico con su institución, y lo hacen con rigor, fundamentando cada una de sus aseveraciones. Ya sean ensayos teóricos o averiguaciones empíricas, cada capítulo de esta obra despliega un argumento coherente, cuyas premisas se hacen explícitas a su comienzo y luego cada una de ellas se desarrolla con lógica. No hay saltos bruscos en el análisis, no se trata de sorprender al lector sino, al contrario, facilitarle el camino de su lectura. Esa es otra fortaleza de las compilaciones plasmadas aquí, la claridad en la exposición.

Los autores de *Aspectos Metodológicos en las Ciencias Sociales y Humanas*, ofrecen una diversidad de temáticas para reflexionar, para interpretar y explicar los fenómenos que estudian. La mente no pare ideas, por ello no parten de cero, hacen

uso de fuentes bibliográficas, de praxiología y de acercamientos teóricos desde diversas perspectivas. Los dos elementos principales que definen los afanes de nuestros ensayistas son la metodología de la investigación y en la ciencia, en la historia, en la ciencia política, en la sociología, y en la literatura.

Felicidades a los autores y bienvenido su texto. Invito a su lectura.

MTRA. ENMA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
Villahermosa, Tabasco, México, 2 de julio de 2008.

# Metodología, teoría y género

# La racionalidad individualista y sus problemas

*Xiang Huang*

La metodología individualista en las teorías sociales asume *la racionalidad individualista?* El propósito de este artículo es analizar la naturaleza de este concepto racionalidad individualista y así como sus problemas. En la primera sección me dedicaré a especificar en qué consiste un modelo individualista del razonamiento; en la segunda y tercera secciones expondré una serie de críticas al modelo individualista. Estos problemas detectados, sin embargo, no deberían llevarnos a un modelo colectivista total. En la cuarta sección analizaré los problemas de los modelos no individualistas y presentaré el planteamiento propuesto por Martin Hollis para resolver estos problemas.

## La propuesta individualista del razonamiento

En un modelo individualista del razonamiento, la unidad básica de estudio son los procesos cognoscitivos de los individuos particulares, los cuales se utilizan como

[1] Como observa Rajeev Bhargava: *"Home economicus* or economic man is thought to be an active subject, not a passive being governed wholly by impersonal forces outside and beyond his control. *Homo sociologicus,* the man in much of sociology, is either though to be wholly passive or at least more passive than does justice to the real active nature of human beings...MI (Methodological Individualism) is then claimed to be a strategy necessarily accompanying the actively rational *Homo economicus* that opposes tooth and nail the completely passive and non-rational *Home sociologicus"* (1992, 127). Véanse también Barnes, 2000; Papineau, 1978; Rubén, 1985, cap. 4. Sobre la diferencia entre *Homo economicus* y *Homo sociologicus* la abordaremos a detalle en la sección 4.

punto de partida para explicar los procesos cognoscitivos colectivos. Este enfoque individualista para modelar el razonamiento tiene dos puntos de apoyo. Por un lado, se cree que un entendimiento completo de la racionalidad humana requiere que se tomen en cuenta los aspectos descriptivos y constitutivos de la capacidad de razonar. Tradicionalmente se atribuye este tema al campo de la psicología, porque se considera la capacidad de razonar como una capacidad de la mente humana, y el proceso de razonar como un proceso mental que en ella se realiza. Esta idea tradicional de atribuir completamente a la psicología los problemas descriptivos y constitutivos de la racionalidad tiene una consecuencia importante pues de ésta resulta el enfoque individualista de las teorías de la racionalidad, que toma cada individuo como unidad básica para desarrollar un modelo del razonamiento. No es difícil entender esta posición individualista, porque se asume que únicamente los individuos poseen los estados mentales en los que se realizan los razonamientos, y por lo tanto, muchos filósofos sostienen que sólo tiene sentido hablar de estados mentales cuando los consideramos como propiedad de un individuo.

El segundo punto de apoyo para el modelo individualista del razonamiento proviene de un entendimiento individualista sobre el razonamiento práctico, según el cual, el ser racional es aquel que optimiza los intereses personales, idea aceptada por la mayoría de los filósofos después de las críticas que los pragmatistas hicieron en contra de la idea de la objetividad de la racionalidad.

En el mundo occidental, la idea de racionalidad emerge primero de la filosofía griega. Stephen Nathanson (1994) llama a esta idea de racionalidad la "idea clásica de racionalidad" y hace un buen resumen de sus rasgos principales:

(a) La racionalidad humana es un instrumento ideal, o quizá el único instrumento viable, para la búsqueda de la verdad. Dicho de otra manera, la racionalidad contiene la idea de que la verdad es un valor que un ser humano persigue, porque saber la verdad nos ayuda a vivir una vida que vale la pena; y la mejor manera de alcanzar la verdad es pensar y actuar razonablemente.
(b) La racionalidad se caracteriza por los procesos deliberativos. Esto quiere decir que una persona es calificada de racional sólo cuando delibera sobre sus creencias y acciones.
(c) La racionalidad es objetiva. Para ser racional, un ser humano tiene que abandonar sus propios prejuicios y adoptar las reglas del razonamiento que son objetivas y normativas para todos los seres humanos racionales. Este requisito de imparcialidad asegura que la racionalidad humana es algo totalmente objetivo; y finalmente

(d)Como consecuencia del punto anterior, la racionalidad es autónoma, en el sentido de que se trata de un proceso de deliberación cuyo funcionamiento está libre de toda influencia social y emoción personal (Nathanson, 1994: 5-14).

Podemos ver claramente que basándose en esta idea clásica de la racionalidad, las acciones y los pensamientos racionales se reducen a procedimientos impersonales en busca de la verdad, con una metodología totalmente objetiva que debe ser aceptada por todos los seres humanos racionales. Esto es, una conclusión obtenida a través de las reglas normativas del razonamiento se legitima objetivamente librándose de los prejuicios sociales y personales, y debe ser aceptada por cualquier persona racional que haya deliberado de acuerdo con estas reglas normativas.

A finales del siglo xix, los pragmatistas ponen en duda y critican estos rasgos. En lo tocante al problema de la relación entre la racionalidad y la verdad, los pragmatistas sostienen que, si bien la verdad puede ser un valor importante para los seres humanos, los razonamientos humanos no persiguen puramente la verdad, sino que también sirven de instrumentos para alcanzar otros valores no epistémicos. Ha sido muy discutida la tesis pragmatista de la verdad, recalca otros conceptos como *éxito, satisfacción* y *utilidad.* Pero podemos dejar a un lado esta polémica por el momento, porque la idea de la existencia de otros valores no epistémicos no es una consecuencia necesaria de la tesis pragmática de la verdad. Tanto Aristóteles, Hume y Kant como los pragmatistas enfatizan que, además de los razonamientos teóricos, cuya tarea principal consiste en otorgar razones para aceptar ciertas creencias, también existen los razonamientos prácticos que se ocupan de las razones para aquellas acciones humanas que no son necesariamente epistémicas.

Buena parte de estos razonamientos prácticos no se realiza a través del proceso deliberativo como se afirma en el punto (b). Desde la perspectiva pragmatista, una evaluación de la racionalidad no reside únicamente en examinar los procesos racionales, sino que se debe considerar también los efectos de estos procesos. En algunas ocasiones, deliberar sobretodas las opciones podría traer efectos perjudiciales, infructuosos, por lo tanto, irracionales. Por ejemplo, una persona que se encuentra en un incendio no debería emplear un tiempo excesivo para deliberar todas las posibles formas de escape, pues disminuirá su oportunidad de sobrevivir.

Con respecto a la tesis de la objetividad perfecta y de la autonomía completa, los pragmatistas rechazan la posibilidad de una racionalidad objetiva totalmente independiente de las influencias sociales y las cuestiones subjetivas, como emociones personales. William James defiende en *The Will to Believe* la tesis de que nuestras pasiones pueden determinar nuestras creencias, y sostiene que, de hecho, las creencias raramente se basan de forma única en la evidencia. Sólo cuando estemos en

ciertos contextos en los que los factores emotivos han sido controlados, podremos permitirnos el lujo de segu ir los razonamientos explícitos. En nuestras actividades prácticas, sin embargo, intentamos llevar a cabo acciones que puedan satisfacer nuestros intereses y alcanzar nuestras metas, y en estos contextos, los razonamientos son contextualizados por los factores sociales y emociones personales. Entre dos opciones igualmente apoyadas por a evidencia, es racional escoger la que pueda promover nuestros intereses con mayor eficacia.

Sin embargo, el ideal clásico de la racionalidad ha llevado a muchos filósofos, incluso a los pragmatistas, a promover una concepción de la racionalidad puramente instrumental. Según este modelo, el ser racional consiste en pensar y actuar con el fin de optimizar los intereses y metas que un individuo desea lograr. Por otra parte, la cuestión de cuáles son los intereses y metas que se intentan alcanzar es algo personal. Mientras que la idea clásica de la racionalidad enfatiza el carácter de una objetividad perfecta y aceptada por todos los seres humanos racionales, el modelo del razonamiento práctico en que se optimizan intereses individuales es una teoría individualista en la que la evaluación de la racionalidad depende de los individuos, quienes realizan en su mente los cálculos del razonamiento para optimizar sus intereses. Como señala Stephen Nathanson:

> [T]he basic perspective from which we make rational evaluations is the perspective of individual agents and their own specific goals and purposes. The cosmic perspective is not the basic point of view from which such judgments are made. It is either not relevant at all or plays a subsidiary role to that of perspective of the individual agent. It is not, therefore, the point of view a rational person would take in making decisions of judgments of valué (Nathanson, 1994: 64).

Por tanto, podemos decir que el enfoque individualista de la teoría del razonamiento toma su argumento de dos fuentes. Por un lado, puesto que los razonamientos humanos considerados como capacidad distintiva de los seres humanos se realizan únicamente a través de los estados mentales de los individuos, y sólo los individuos tienen estados mentales, una teoría de la racionalidad normativa ha de tomar a los individuos como unidad básica para desarrollar modelos de la racionalidad. Por otro lado, el modelo del razonamiento práctico en que se optimizan intereses individuales aceptado por muchos filósofos contemporáneos como una manera viable de modelar la racionalidad es esencialmente individualista, porque la unidad básica de este modelo la constituyen los intereses personales.

Es necesario aclarar que la teoría individualista de la racionalidad no implica que la racionalidad sea subjetiva. La racionalidad es objetiva en el sentido de que, si bien cada uno persigue sus propios intereses y metas, bajo las mismas circunstancias, el procedimiento de calcular la mejor opción para una meta determinada es el mismo para todo individuo. Dichoen otras palabras, las inferencias que se utilizan para optimizar los intereses son esencialmente objetivas, porque su validez se adquiere a través de las reglas lógicas formales y las teorías de la probabilidad.

## Las críticas filosóficas a la racionalidad individualista

En la sección anterior, he afirmado que el enfoque individualista de la racionalidad tiene dos argumentos que lo apoyan: uno viene de una explicación psicológica del razonamiento; y el otro, de un énfasis en el razonamiento práctico en que se optimizan los intereses individuales. Por un lado, se considera generalmente que un razonamiento es un procedimiento mental de una persona, por lo que la metodología individualista debe ser naturalmente la única viable para estudiar los aspectos psicológicos del razonamiento. Por otro lado, cuando estudiamos las acciones humanas, se considera que los razonamientos prácticos residen al fin y al cabo en la optimización de los intereses individuales y que los factores colectivos los afectan sólo de manera indirecta y secundaria. En esta sección, veremos las críticas a estos dos argumentos y empezaremos por el primero.

Tanto la psicología popular como la experimental basan sus teorías en la intuición de que todos los tipos de estados mentales de los seres humanos tienen que concordar con ciertos tipos de propiedad física, y en la idea de que la psicología, como una ciencia que intenta encontrar las regularidades de las relaciones entre diferentes tipos de estado mental, toma estas propiedades físicas como su tema de estudio. Obviamente las diferentes escuelas de la psicología tienen distintas concepciones y explicaciones sobre muchos problemas cruciales tales como cuál es la constitución de estas propiedades físicas y cuál es la relación de los estados mentales con dichas propiedades. Si cada estado o proceso mental específico que tiene contenido intencional o representacional corresponde, de una u otra manera, a una y sólo una propiedad física de un organismo específico, todas las cosas relevantes para un estudio psicológico se ubican en la relación entre un determinado estado mental y la propiedad física que le corresponde. La anterior es una idea tanto internalista como individualista. Internalista en el sentido de que el contenido del estado mental se determina únicamente por las propiedades internas de la mente de un individuo, e individualista en el sentido que lo caracteriza Tyler Burge:

According to individualism about the mind, the mental natures of all a person's or animal's mental states (and events) are such that there is no necessary or deep individuative relation between the individual 's being in states of those kinds and the nature of the individual's physical or social environments (Burge, 1986a: 3-4).

Burge continúa señalando que la tesis individualista tiene su raíz en la filosofía cartesiana, y es posteriormente aceptada por Locke, Leibniz y Hume. Durante el siglo xx se ha dado por sentada la tradición fenomenológica en la filosofía y el conductismo y el funcionalismo en la psicología (Burge 1979, 1986a y 1986b) Como queda bien señalado por Burge, hay dos formas de sostener la tesis individualista en el campo de la filosofía contemporánea de la mente:

> One form maintains that an's being in any given intentional state (or being the subject of such an event) can be explicated by reference to states and events of the individual that are specifiable without using intentional vocabulary and without presupposing anything about the individual subject's social or physical environments [...] The other form of individualism is implied by the first, but is weaker. It does not attempt to explícate anything. It simply makes a claim of supervenience: an individual's intentional states and events could not be different from what they are, given the individual's physical, chemical, neural, or functional histories, where these histories are specified non- intentionally and in a way that is independent of physical or social conditions outside the individual's body (Burge, 1986a: 4).

Aquí el individualismo se expresa por medio de la caracterización de los procedimientos en los que los contenidos mentales se individualizan. Estos contenidos mentales corresponden o sobrevienen a los estados físicos de un sujeto de manera "estrecha", en tanto que lo hacen sin referirse de manera esencial a los ambientes físicos y sociales (Fodor, 1987, cap. 2). El individualismo en la filosofía de la mente es un argumento directo a favor de la propuesta individualista del razonamiento, ya que la tesis de que las variables individualistas son las unidades básicas en la psicología obliga a nuestros estudios sobre los procedimientos psicológicos del razonamiento a tomar los procedimientos mentales y personales como punto de partida. Sin embargo, esta tradición individualista en la filosofía de la mente ha sido cuestionada y criticada recientemente por muchos filósofos contemporáneos desde diferentes ángulos.

En el campo de la filosofía del lenguaje, Hilary Putnam (1975: 215-271) arguye que el significado de una palabra no se decide únicamente por la mente humana como lo implica la tesis individualista e internalista, sino que también depende, por lo menos parcialmente, de la extensión de dicha palabra. En su famoso experimento

imaginario acerca de la comparación entre el significado de la palabra *agua* entendida por una persona en la tierra y el significado de la misma palabra entendida por su homólogo en la tierra gemela, Putnam trata de señalar que si bien la semántica intensional de una palabra es la misma, puede referirse a cosas distintas, cuando cambian las circunstancias de un hablante. Eso quiere decir que para fijar el significado de una palabra, no es suficiente con los estados o procesos mentales internos de un individuo, sino que también tiene que ver con los contextos.[2]

Burge (1979) introduce el argumento de Putnam al campo de la filosofía de la mente, y la profundiza en otros dos experimentos imaginarios tratando de seña lar que no solamente la naturaleza de un ambiente influye en la formación de un contenido mental como el caso diseñado por Putnam, sino que también lo hacen ciertos factores sociales.

En el primer experimento imaginario, un paciente tiene varias creencias sobre la artritis. Él cree que ha tenido artritis durante años, que la artritis en sus muñecas y en los dedos es más dolorosa que en sus tobillos, que es menos grave el tener artritis que cáncer pulmonar, etc. Este paciente también cree, equivocadamente, que ha padecido de artritis en el muslo. El doctor le asegura que esta creencia es falsa, pues la artritis es específicamente una inflamación de las articulaciones. Por eso el paciente deja de pensar que tenga artritis en el muslo, pero pregunta al doctor cuál podría ser la causa de su dolor. Para completar el experimento imaginario, Burge nos introduce al homólogo en la tierra gemela donde los médicos definen "artritis" como una inflamación tanto en las articulaciones como en los muslos. De esta manera, aunque el paciente en la tierra y su homólogo en la gemela tienen las mismas líneas de pensamiento e inferencia en su uso de la expresión "la artritis", los contenidos de sus pensamientos son bastante distintos, a saber, lo que uno cree acerca de tener artritis en el muslo es falso, mientras que lo que el otro cree es verdadero. En este caso, Burge intenta plantear un argumento anti-individualista, según el cual, en el caso de que las propiedades físicas de una persona se mantengan iguales, los contenidos mentales de ella pueden ser totalmente diferentes cuando cambian los contextos.

En el otro experimento imaginario, Burge intenta demostrar una tesis más fuerte que la anterior: los factores sociales pueden ser constitutivos de los contenidos men-

[2] Como Rabossi señala, el ejemplo de Putnam "...apunta, en realidad, contra el intento de explicar el significado de las palabras de clases naturales en términos de descripciones y forma parte de la elaboración de teorías causales de la referencia. Pero el argumento implica, al menos, que el contenido de los estados mentales depende de sus propiedades relaciónales, es decir: *1)* que los orígenes causales de los estados psicológicos desempeñan un papel crucial en la determinación de contenido representacional, y *2)* que los estados mentales no supervienen en los estados neurales. El argumento implica la reivindicación de una noción amplia de contenido" (Rabossi, 1995: 30).

tales. En este caso, una persona en la tierra tiene creencias bastante raras sobre los sofás. Para él, los sofás no son muebles sino artefactos religiosos. Por supuesto, el que un objeto sea o no un sofá no depende de él sino de la comunidad de la que él es parte. Su homólogo sostiene la misma creencia sobre el sofá que existe en la tierra gemela. La única diferencia entre la tierra y su gemela es que en la tierra gemela los sofás son artefactos religiosos. Pero el homólogo no sabe que toda la gente en su comunidad lingüística ya conoce esto. Para éste, los miembros de su comunidad piensan que los objetos designados por la palabra sofá sirven como muebles. Burge cree que esta sola diferencia en la convención social entre la tierra y la tierra gemela es suficiente para demostrar que el contenido de la palabra *sofá* en la tierra y en la tierra gemela son distintos debido a los diferentes factores sociales que influyen en los contextos en los que viven esta persona en la tierra y su homólogo en la tierra gemela.

Las críticas que hacen Putnam y Burge al individualismo en la filosofía de la mente ha provocado mucha controversia hasta hoy, de modo que no hay todavía un consenso aceptado por todos. Los que apoyan la posición anti-indi vidual i sta defienden la legitimación de los argumentos de Putnam y Burge, aunque reconocen que estos argumentos están por refinarse (Davies: 1986, 1991; Jackson y Pettit, 1988; McGinn, 1988, cap. 2). Los que sostienen la posición individualista arguyen que los argumentos de Putnam y Burge no pueden ser plausibles, porque una postura no individualista puede tener la consecuencia de negar la taxonomía del estado mental acerca de la relación causal entre un fenómeno mental y su propiedad física correspondiente, taxonomía que cualquier psicología científica tiene que presuponer (Fodor, 1987, Segal 1989, Barrett, 1997). Otros defensores del individualismo están de acuerdo con la idea de que los factores externos influyen en la formación del contenido mental, pero sostienen que esta influencia es insignificante para la psicología (Antony, 1993; Butler, 1996; Egan, 1992; Segal, 1989; M. Williams, 1990). Aquí no voy a meterme en estas controversias interesantes e importantes. Basta señalar que los argumentos de Putnam y Burge nos proveen de buenas razones para dudar de la idea de que la psicología deba considerarse estrictamente individualista.[3]

[3] Como Rabossi señala, el ejemplo de Putnam "...apunta, en realidad, contra el intento de explicar el significado de las palabras de clases naturales en términos de descripciones y forma parte de la elaboración de teorías causales de la referencia. Pero el argumento implica, al menos, que el contenido de los estados mentales depende de sus propiedades relaciónales, es decir: 1) que los orígenes causales de los estados psicológicos desempeñan un papel crucial en la determinación de contenido representacional, y 2) que los estados mentales no supervienen en los estados neurales. El argumento implica la reivindicación de una noción amplia de contenido". (1995: 30)

Como hemos visto, otro argumento que apoya la tesis individualista de modelar la racionalidad procede de las teorías del razonamiento práctico, que asume que los razonamientos prácticos consisten en la optimización de los intereses o propósitos personales, y, por tanto, son esencialmente individualistas. De esta idea no se deduce necesariamente la conclusión de que toda la teoría de la racionalidad debe modelarse de manera individualista, porque los razonamientos teóricos que no comparten con los prácticos las reglas de inferencia, también forman una parte importante de la racionalidad. Sin embargo, este argumento sí apoya la tesis individualista cuando lo juntamos con el argumento de la filosofía de la mente que acabamos de ver, porque, según este argumento, tanto los razonamientos teóricos como los prácticos son los procesos intencionales cuyo entendimiento y explicación requieren una taxonomía individualista. Además, algunos nuevos proyectos de modelar la racionalidad, los de Evans y Over (1996), y de Manktelow y Over (1990), por ejemplo, sostienen que los razonamientos prácticos son primordiales para una teoría de la racionalidad en el sentido de que ningún tipo de razonamiento puede realizarse sin presuponer primero los razonamientos prácticos. Para estos proyectos, los argumentos de que los razonamientos prácticos son esencialmente individualistas, obviamente, son suficientes para llegar a la conclusión de que toda la teoría de la racionalidad debe ser individualista.

La tesis de que los razonamientos prácticos son esencialmente individualistas ha sido expuesta de manera muy clara por Bernard Williams (1981, 1989), que distingue entre razones internas y razones externas. Las razones internas son las que están ligadas a un conjunto de los motivos que existe en la mente de un individuo, y las externas no están relacionadas con estos factores. Dicho en otras palabras, para interpretar el enunciado "una persona *P* tiene razón para realizar una acción *A"*, las razones internas se refieren a los deseos, motivos y propósitos que *P* tiene para hacer *A*, y las razones externas no tienen que ver con ellos. Siguiendo la idea representacional de la filosofía de la mente, Williams arguye que las razones que explican las acciones humanas deben ser capaces de motivar estas acciones, y que, como las razones internas se relacionan únicamente con los factores motivadores para un individuo, las razones prácticas tienen que ser internas. Una razón externa puede explicar acciones sólo en compañía de dichas razones que son capaces de motivar estas acciones; así, al fin y al cabo, las razones internas son las que realmente explican las acciones humanas. Por tanto, los razonamientos prácticos que se caracterizan por un procedimiento de deliberación que optimiza los intereses personales, deben ser internos para poder motivar las acciones correspondientes. Obviamente, una consecuencia de esta tesis internalista del razonamiento práctico es el enfoque individualista, porque sólo los intereses y preferencias personales pueden ser razones internas y, por tanto, relevantes para modelar la racionalidad práctica.

Sin embargo, esta tesis internalista e individualista del razonamiento práctico ha sido puesta en duda y criticada seriamente desde diferentes ángulos. Elijah Millgram (1996, 1997) arguye que en el modelo del razonamiento práctico que reduce todas las cuestiones filosóficas sobre la racionalidad al cálculo en el que se optimizan los intereses personales se toman los intereses o deseos personales como algo dado, sin ninguna explicación de su procedencia. De ser correcto este modelo, los seres humanos no podrían aprender de sus experiencias anteriores, durante o después de sus acciones, porque, en muchas ocasiones, el procedimiento cognitivo no se trata únicamente del cálculo de optimizar un determinado interés personal, sino que tiene que ver con la reflexión sobre una serie de intereses distintas y muchas veces incompatibles. Esto es, usando el modelo internalista e individualista, si bien podemos explicar una acción de una persona por los deseos que la motivan, no podemos explicar el fenómeno de que una persona desea algo porque le parece importante. Para modelar esta parte del razonamiento práctico que deja en el olvido el modelo internalista e individualista, Millgram propone las inferencias de la inducción práctica en las que las personas racionales pueden aprender de sus experiencias sobre cuáles son sus deseos o sus intereses importantes y relevantes, y estas inferencias no se reducen a los modelos internalistas e individualistas.

Martin Hollis (1987, cap. 6) llega a la misma conclusión a través de una línea diferente de argumentación. Este autor ha observado que una teoría internalista como la que Williams propone puede modelar la racionalidad de una persona sólo cuando todos sus juicios o creencias son mutuamente consistentes, un requisito que no siempre ha de ser cumplido por toda la gente en la vida cotidiana. El problema es que los intereses para una persona no siempre coinciden con sus deseos. A lo largo de la vida, los seres humanos a veces tienen que plantear y replantear los proyectos tanto de largo plazo como de corto plazo a fin de conseguir ciertos propósitos, de acuerdo con las utilidades y las facilidades correspondientes. Muchas veces, para lograr intereses de largo plazo, tienen que sacrificar los deseos inmediatos, y las consideraciones de estos intereses de largo p lazo bien puede ser por razones externas. De esta manera, como concluye Millgram, Hollis también sostiene que en una teoría del razonamiento práctico no es adecuado considerar los deseos como algo dado e invariable, como la tesis internalista implica, sino que deben de tomarse en cuenta los juicios con los que una persona racional determina si los posibles deseos son realmente suyos. Además, en oposición a lo que afirma Williams, Hollis señala que las razones externas sí pueden motivar las acciones. Muchas veces hacemos algo sólo bajo las presiones externas, especialmente cuando las mismas acciones no nos dan ningún placer, pero sus resultados son importantes y deseables. Por ejemplo, es muy común que los estudiantes se pongan a estudiar cuando se aproximan los exámenes, aunque su deseo es ir al cine.

Un argumento de Williams en contra de la existencia de la razón externa reside en que, si quiere ser una razón para cierta acción, un factor externo tiene que ser capaz de motivar esta acción como lo hace cualquier enunciado de razón, pero una persona tiene la motivación de acción solo cuando cree el enunciado de razón y lo cree porque hace una deliberación correcta. Por tanto, cualquier enunciado de razón es razón interna (Williams,

1981: 108-109). En contra de este argumento, John McDowell (1995) sostiene que uno puede creer en algo porque lo considera correcto, sin que tenga que haber deliberación previa, como en el caso de una conversión religiosa o el cambio de carácter de una persona. No es nada raro que sin deliberación previa uno vea las cosas como si fueran correctas. Muchas veces la educación recibida le permite a uno ver las cosas como si fueran apropiadas. McDowell afirma que la reducción de todos los razonamientos prácticos a las razones internas, como lo hace Williams, distorsiona la idea sobre la racionalidad humana, porque:

> In order to urge that there is more substance to practical reason that the internal reasons conceptions allows, one need not seek to supplement the internal reasons picture of practical reasoning. This distinction enables us to decline the choice between, on the one hand, taking a correct view of an agent's reasons for acting to be determined (indirectly, via deliberation) by his, passions'as they stand—Williams' internal approach—and, on the other, taking it to be determined by dispassionate Reason—in effect, the only alternative Williams allows. We do not need to choose between conceiving practical reason psychologistically and conceiving it as an autonomous source of motivational energy over and above the 'passion'. This should begin to suggest a proper location for an investigation of practical reason which can accommodate the surely indubitable relevance of human psychology to what human beings have reason to do: the right way to think about this topic belongs between the individualistic psychologism of the internal reasons approach and the apsychologism, so to speak, of the only alternative that Williams' argumentative structure allows (McDowell, 1995:82).

Aquí, McDowell no sólo critica los intentos de reducir la racionalidad humana al razonamiento interno, sino también arguye que la distinción entre lo interno y lo externo es una dicotomía mal planteada, si consideramos los razonamientos externos como Williams los caracteriza.

## Ejemplos concretos de los razonamientos no modelables por medio de las teorías individualistas

Los argumentos filosóficos en contra de la tesis individualista de la racionalidad no se limitan a las controversias abstractas. Vamos a ver en esta sección algunos casos típicos y muy discutidos que apuntan al problema de los modelos individualistas pero desde diferentes perspectivas. Por medio de estos ejemplos, quiero señalar que la condición de la consistencia de la creencia individual, el procedimiento de maximizar los intereses de un individuo, la formación de los conocimientos compartidos y la decisión individual que se toma en acciones cooperativas con otras personas son cosas esencialmente articuladas por los factores sociales y no modelables por los modelos individualistas.

Tanto el razonamiento teórico como el práctico requieren que un agente racional posea en su mente un conjunto consistente de creencias. Filósofos como H. Simón (1983) y C. Cherniak (1986) han señalado que el requisito de una consistencia completa, exigido por el concepto tradicional la racionalidad, no es factible para un ser humano cuya capacidad cognitiva es finita y limitada. Lo más que podemos pedir es una consistencia mínima de subconjuntos de las creencias de un individuo bajo ciertas circunstancias específicas. Además, el requerimiento de la consistencia interna de un individuo no sólo se ve limitado por su capacidad cognitiva sino que también es restringido por las consideraciones sociales que este individuo toma. Uno de los requerimientos de la consistencia interna para el razonamiento práctico es la consistencia de la preferencia ordinal que se puede expresar de la siguiente forma: Sean *S* y *T* dos conjuntos no vacíos de las opciones donde *T* es un subconjunto de *S*, y sea *x(S)* la opción *x* que es preferida en el conjunto *S*, la consistencia de la preferencia ordinal requiere que en el subconjunto *T*, del cual *x* es un miembro, x sea necesariamente preferida (o sea, *x(S)y x* e T c S =>*x(T))*.[4] Tomando la idea de Amartya Sen, Gerd Gigerenzer (1996) arguye que debido a su carácter de excluir las consideraciones sociales de una preferencia personal, este requerimiento no puede ser aplicado a muchos razonamientos que suceden de hecho en la vida cotidiana. Por ejemplo, en una cena, cuando un invitado ve que queda en la mesa sólo una manzana, puede preferir no tomarla por una muestra de cortesía, aunque de hecho la quiera probar; pero si quedan en la mesa dos manzanas, tomará una sin preocuparse. En este caso, cuando en la mesa queda sólo una manzana, el invitado tiene dos opciones: la toma (y) y no

[4] La fórmula es de Gigerenzer (1996: 321). Esta condición de consistencia de la preferencia ordinal llamada técnicamente la propiedad alfa ha sido analizada por Sen (1970, cap. 1) y recientemente por McClennen (1990, cap. 2).

la toma (x), y prefiere dejarla(x); pero cuando se añade otra manzana *(z),* prefiere tomarla (y). Es decir, del conjunto de opciones *{x, y}* prefiere x a y, y prefiere y a x del conjunto de opciones *{x, y, z)* prefiere y a x. Esta aparente violación del requerimiento de la consistencia de la preferencia ordinal no quiere decir que éste está mal, sino que muestra que para especificar la condición en la que las preferencias de un individuo sean consistentes es necesario incluir consideraciones no individualistas.

En el mismo artículo, Gigerenzer da otro ejemplo a favor de la tesis de que el modelo individualista de la racionalidad es poco plausible. De acuerdo con el modelo individualista, la racionalidad de las conductas humanas reside en tomar las acciones que maximizan los intereses de un sujeto en cuestión, cuyo procedimiento es calculado de manera normativa por la teoría de la decisión. En el ejemplo de Gigerenzer, una persona participa en un juego de azar en el que tiene que escoger entre dos opciones: la opción Xtiene la posibilidad de 0.6 y la 7 de 0.4. Si nuestro jugador hace su apuesta correctamente, su dinero se duplicará; si no, se reducirá a un cuarto. Supongamos que la cantidad de la apuesta es 10 pesos, calculamos la utilidad esperada de ambas opciones:

$$E(X)=(0.6\ \ \$20)+(0.4\ \ \$2.5)=\$13$$
$$E(Y)=(0.4\ \ \$20)+(0.6\ \ \$2.5)=\$9.5$$

Obviamente, conforme a la teoría de la decisión, un jugador racional tiene que escoger la opción *X.*

Sin embargo, eso no es siempre así cuando el contexto cambia. Si nuestro protagonista no es un jugador sino un grupo de los jugadores con el mismo juego y el mismo motivo para ganar, ¿Será racional que todos ellos apuesten *X* en vez de *Y,* pensando en maximizar los intereses de cada individuo, como la teoría de la decisión implica? Gigerenzer dice que no.

Supongamos que hay dos grupos *A* y *B* con igual número de miembros, y cada miembro de ambos grupos tiene la misma cantidad de dinero para apostar. De tal manera, la suma total de dinero del grupo *A* es igual que la del grupo *B,* simbolizada por *N.* El grupo *A* juega conforme a la teoría de la decisión, o sea, cada miembro del grupo apuestan en vez de *Y.* Después de mil rondas de juego, la cantidad *N* del grupo *A* quedará:

$$Nx2^{m}\ \ (0.25)^{400}=6NxlO\text{-}^{61}$$

Es decir, casi no quedará nada.

El grupo *B* toma una diferente estrategia, según la cual 62.5% de sus miembros apuestan *X* mientras el 37.5% apuesta 7; dicho de otra manera, cinco de sus cada ocho miembros apuestan *X* y los otros tres apuestan 7. Después de mil rondas de juego, la cantidad *N* del grupo *B* quedará:

$$Nx(0.625x2+0.375x0.25)^{600}x(0.625x0.25+0.375x2)^{40fí}=8Nxl0^{50}$$

Es decir, el grupo *B* ganará mucho más dinero del que traía antes de comenzar el juego (Gigerenzer, 1996: 326-327).[5]

En este caso, se ve muy claro que cuando se juega en grupo, la estrategia definida como racional no es en la que cada miembro maximiza su interés individual, sino que algunos miembros tienen que tomar la opción de sacrificar su propio interés para favorecer al interés común. La violación de la racionalidad individualista, como se ilustra en este caso, implica que el modelo individualista no captura todos los aspectos de la racionalidad y que existen casos en los que hay que tomar los factores sociales de manera esencial para modelarla.

Veamos otro ejemplo. El modelo individualista de la racionalidad ha sido aplicado en las teorías de las ciencias sociales, tales como la economía, la conducta, etc., para explicar y predecir las actividades humanas. Cristina Bicchieri (1993) caracteriza de manera muy clara este tipo de modelo individualista:

> Simply stated, the individualistic paradigm in the social sciences amounts to a constraint on the explanation of collective phenomena. On this view, an acceptable explanation of a macrophenomenon involves reconstructing it from individual microphenomena and pointing out the mechanism by which individual actions combine to form a collective outcome. Usually the macrophenomenon is presented as the outcome of intentional actions, that is, actions that are motivated by the actors' desires and beliefs (Bicchieri 1993:3).

Para modelar las conductas sociales, los individuos de un modelo individualista tienen que tomar en cuenta los juicios de otros miembros. De no ser así, es posible caerse en el llamado "dilema del prisionero", en el que cada individuo, si sólo quiere maximizar su propio interés, lógicamente toma la peor opción. Es decir, la acción de un individuo depende forzosamente de las acciones de los otros miembros que forman parte de la sociedad. Un tratamiento formal y analítico, adoptado por el

[5] Los cálculos son extraídos por Gigerenzer de los estudios de la evolución biológica. Aquí los utilizo de forma directa en el caso de abrir las apuestas en el juego colectivamente.

modelo individualista para modelar las acciones sociales, es la teoría de los juegos definida por Von Neumann y Morgenstern, según la cual, al tomar su decisión, un jugador debe tomar en cuenta todas las posibles decisiones que podrían tomar los otros miembros. La tarea de un modelo individualista, al modelar la racionalidad de las conductas sociales, una vez que se adoptan tanto la teoría individualista del razonamiento práctico como la teoría de los juegos, se reduce a la búsqueda de un estado de equilibrio donde cada miembro de un grupo, habiendo tomado en cuenta las posibles acciones de los otros, toma la opción que sea más favorable a su interés. El concepto de estado de equilibrio, llamado "el equilibrio de Nash", fue propuesto primero por John Nash en el año 1950. Una consecuencia de este concepto, como la propuso el mismo Nash un año después, es que podemos distinguir entre dos tipos de juego: el cooperativo y el no-cooperativo. En el primer tipo, los jugadores llegan a un acuerdo bajo ciertas fuerzas sociales, tales como el consenso, el compromiso, la amenaza, etc.; y en el segundo, los jugadores poseen únicamente los conocimientos correctos acerca de otros jugadores y toman decisiones para maximizar su propio interés. (Nash, 1950, 1951) El equilibrio de Nash es aplicable a los juegos no cooperativos, que abarcan la idea individualista de que el ser racional reside en maximizar el interés de cada individuo, como hemos hablado en líneas anteriores.

Para encontrar un estado de equilibrio, hay que presuponer dos condiciones. Una es que los jugadores tienen que ser racionales en el sentido de mantener las creencias consistentes acerca de su ambiente. La otra es que todos los jugadores poseen igualmente un conjunto de conocimientos comunes. Como hemos visto anteriormente, el requisito de consistencia tiene dos problemas. Por un lado, la capacidad cognitiva de los seres humanos es limitada y finita, de manera que no se puede mantener una consistencia completa como pide la teoría de los juegos y el concepto de equilibrio; por otro lado, la consistencia puede cambiar cuando cambian las condiciones sociales, como lo ejemplifica el caso del invitado que toma una manzana en la cena.

La idea general del conocimiento común para una teoría de los juegos es así: un grupo *G* tiene un conocimiento común *P* si y sólo si cada miembro de *G 1)* presupone correctamente que los otros miembros en el juego son racionales, *2)* sabe que/?, y cada uno sabe que cada uno sabe que *P,y*..... ad infinitum (Bicchieri, 1993: 34-43). Por decirlo mejor y con mayor claridad, supongamos que tú y yo tenemos un conocimiento común *P,* si y sólo si *1)* tú y yo presuponemos que ambos somos racionales, y *2)*

Sé que P
Sabes que P
Sé que sabes que P Sabes que sé que P
Sé que sabes que sé que P

Sabes que sé que sabes que P
Sé que sabes que sé que sabes que P
Sabes que sé que sabes que sé que P, y de la misma forma ad infinitum.

Este círculo es obviamente insatisfactorio para explicar las acciones sociales que de hecho que se llevan a cabo en la vida real, porque la forma ad infinitum es suficiente para paralizar cualquier acción de cualquier jugador que espera un conocimiento común definido de esta manera. Bicchieri cuenta una historia ficticia. Dos generales, *A y B,* están en dos posiciones opuestas y sólo pueden comunicarse a través de un mensajero. Ellos quieren coordinar un ataque al enemigo y este ataque tiene que realizarse simultáneamente por ambos lados. Además, según nuestra definición de conocimiento común, ambos deben saber que su compañero de armas ya sabe el tiempo presupuesto. Entonces, el general *A* envía primero a *B* un mensaje diciendo que quiere atacar en el momento t. *B* recibe el mensaje una hora después; *A,* sin embargo, no atacará a menos que él esté seguro de que *B* ya recibió el mensaje. *B* envía entonces un mensaje a *A* para acusar de recibido, y *A* lo recibe una hora después. *B* sabe que *A* no empezará a atacar a menos que esté seguro de que *A* haya recibido su mensaje, pero *B* no atacará tampoco a menos que él mismo esté seguro de que *A* haya recibido su mensaje. *A* lo sabe, y así envía de nuevo un mensaje a *B,* diciendo que ha recibido el acuse de recibo de *B.* Pero, para atacar, *A* necesita saber que *B* se ha enterado de este mensaje.....ad infinitum. De tal manera, el ataque no tendrá lugar nunca. Obviamente, este tipo de anhelo de certidumbre no se necesita en la vida real. Basta que el general A se entere por el mensajero que el general *B* se había enterado de la fecha de ataque presupuesto y lo había aceptado. Cómo ha señalado Keith Devlin, la raíz de esta manera de definir el conocimiento común es el enfoque individualista de modelar los fenómenos sociales, enfoque que explica nuestro conocimiento común en términos de lo que cada uno de nosotros sabe individualmente (Devlin, 1997: 231 y 255).

Otro problema del modelo individualista en la búsqueda del equilibrio definido por Nash proviene de su tratamiento estático acerca del tema del conocimiento común, tratamiento según el cual el procedimiento de desarrollar un modelo de la racionalidad se reduce a los cálculos para encontrar una mejor estrategia para un individuo, una vez que un conjunto de creencias compartido por este individuo y otros jugadores sea fijado. De acuerdo con esta idea, el conocimiento común es considerado como una cosa estática porque, para poder calcular un posible estado de equilibrio, una especificación de un conjunto de conocimientos comunes tiene que ser fijada y no cambiable durante el cálculo. Sin embargo, como lo ha señalado Bicchieri, debido a que los seres humanos pueden comunicarse, inferir, aprender y

manejar la información que reciben, el estado del conocimiento común presupuesto por todos los jugadores durante un procedimiento de razonamiento no es nada estático, sino es reflexible y cambiable, de manera que se pueda generar otro nivel de conocimiento colectivo en el que la teoría de los juegos resulte inconsistente e inútil para modelar la racionalidad (Bicchieri, 1993: 158-160; también véase Devlin, 1997: 251-265). Bicchieri cuenta un caso imaginario que demuestra este punto. Había un reino feminista gobernado por una reina inteligente. Un día la reina convoca a todas las esposas en su reino a la plaza mayor y anuncia que "uno o más que uno de los maridos son infieles. Ninguna de ustedes sabe si su marido es fiel o infiel, pero cada una de ustedes sabe cómo lo son los otros. Les prohibo comunicarse entre sí; si ustedes descubren que su marido es infiel, ustedes deben dispararle a medianoche del día en que ustedes descubran la desgracia".

Debemos agregar que es del conocimiento común entre las mujeres que su reina siempre dice la verdad, que las mujeres en el reino son obedientes y que todas las mujeres pueden oír cada tiro disparado en el reino. Usamos *n* para simbolizar el número de maridos infieles. En caso de que *n=l,* la esposa infortunada sabrá inmediatamente que es su marido el que la traiciona, y le disparará la primera noche. Esto mostrará a las otras esposas que hay sólo un traidor. En caso de que *n=2,* cada una de las dos esposas infortunadas sabrá que el marido de la otra es infiel el primer día. Si pasa la primera noche sin que se escuche algún tiro, ellas dos también sabrán que sus maridos les traicionan. Así que ambas dispararán a sus maridos la segunda noche. El mismo razonamiento pasa con el marido infiel *n+1.* O para explicar mejor, supongamos que hay n maridos que engañen a sus respectivas esposas. Cada una de las esposas sabe que *n-1* son los maridos infieles, salvo el suyo, y también sabe que cada una de las esposas infortunadas de estos *n-1* maridos sabe que *n-2* son los infieles, salvo el suyo, así sucesivamente, hasta que la esposa infortunada del marido numerado *n-(n-l)* lo mate la primera noche. Aquí para la esposa del marido *n>l* no es conocimiento común que hay el n del marido infiel que es su marido. Después de que la reina habla, es conocimiento común que haya ciertos maridos infieles; y con cada noche que pase sin oír disparos, aumenta el conocimiento común de que hay un marido más que traiciona a su esposa.

Este caso, aunque imaginario, sugiere que una consecuencia del modelo individualista es el tratamiento estático del conocimiento común, consecuencia que resulta ser implausible en muchas ocasiones. La causa es que, como señalan las críticas de Millgram y Hollis hacia la tesis internalista de Williams, los seres humanos pueden aprender cosas nuevas durante un procedimiento de razonamiento, de tal manera que los factores sociales que son muy sensibles al desarrollo de la formación de un conjunto de conocimientos comunes, afectan de modo esencial a los razonamientos para las acciones sociales, como dice John Harsanyi:

> The nature of the agreements likely to arise will be often quite sensitive to such factors as who can talk to whom and, in particular, who can talk to whom first, ahead of other peopie; the degree to which negotiations are kept public, or can be conducted in prívate by smaller groups if the participants so desire; the conditions that decide whether any agreement remains open to repeal and to possible re-negotiation, or is made final and irrevocable; the possibility or impossibility of unilaterally making binding promises and /or threats (Harsanyi, 1977: 288).

Para explicar y modelar las acciones de la coordinación social, Bicchier i abandona el modelo individualista que intenta explicar los fenómenos de coordinación social basándose en los resultados de las conductas de individuos cuyo motivo reside en maximizar los intereses individuales. En su lugar, la autora propone un modelo ba sado en las teorías del aprendizaje, un modelo no individualista, en el que los factores sociales tales como la reputación, la amenaza, la repetición de juego, etc., son factores esenciales y constitutivos. Según este modelo, el que una cooperación pueda llegar o no a su estado de equilibrio, depende tanto de la optimización de los intereses individuales como de los factores sociales, tales como la repetición de juego, la reputación de los jugadores, el castigo a los violadores, la restricción moral, etc.

## Los modelos no individualistas, sus problemas y la propuesta de Hollis

Como consecuencia de los intentos de evitar y superar las dificultades del modelo individualista mencionadas en las dos secciones anteriores, han surgido, en diferentes campos de estudio, proyectos no individualistas para modelar la racionalidad humana. Por ejemplo, en el campo de la Filosofía de la Ciencia, Ludwik Fleck (1935/1979) sostiene que el descubrimiento y el desarrollo de un hecho científico son procesos realizados a través de ciertos estilos de pensamiento establecidos por ciertas comunidades, por lo tanto, Fleck trata de encontrar la base social de la cognición humana a través estudiar una serie de ejemplos en la historia de la ciencia. Peter Galison (1987, 1997) también intenta estudiar y especificar diferentes niveles de las restricciones sociales en las investigaciones científicas; Miriam Solomon (1992, 1994) cree que una consecuencia ineludible del modelo individualista de la racionalidad científica es el relativismo radical y el constructivismo, cuyos seguidores arguyen que como no hay evidencia de que un científico individual tome su decisión de acuerdo con las reglas lógicas que supuestamente guían las investigaciones científicas, se debe llegar a la conclusión de que las investigaciones científicas son esencialmente irracionales, porque las decisiones de los científicos no se toman por

consideraciones racionales sino únicamente por factores contextúales, tales como las negociaciones de interés personal y las de poder (1994: 325). Solomon sostiene que es posible evitar este tipo de relativismo radical si se considera que la racionalidad científica y en particular la capacidad de decisión en una investigación científica no reside en los científicos individuales sino en una comunidad científica (1992, 1994). En el campo de la antropología, Mary Douglas (1985, 1986) trata de mostrar que la comunidad donde viven los individuos juega un papel esencial en la formación, desarrollo y utilización de su capacidad cognitiva. A través de un estudio antropológico de un caso concreto acerca de la formación de los juicios sobre los riesgos sociales, la autora manifiesta que la teoría clásica de la decisión racional, basada en la teoría de los juegos y en la de la probabilidad, no es adecuada para modelar los procesos de las decisiones acerca de los riesgos sociales. La capacidad cognitiva de los seres humanos para percibir, conocer, y decidir un tipo de riesgo, depende en gran medida de los factores sociales y culturales.

Sin embargo, no es una tarea fácil encontrar una línea plausible de modelar la racionalidad de manera no individualista que convenza a la mayoría de los psicólogos y filósofos. Gigerenzer se queja de que los factores sociales y contextúales todavía no hayan sido considerados por los psicólogos y los filósofos como factores constructivos para desarrollar un modelo de la racionalidad humana:

> The sense, language, and emotions have occasionally been accepted as domain-specific adaptation. But the "central" cognitive processes that define the rationality of Homo sapiens—reasoning, inference, judgment, and decisión making—have not. Even such vigorous advocates of domain specificity as Fodor, have held so-called central processes to be general-purpose (Gigerenzer 1996: 330).

Baltes y Staudinger han observado el interesante fenómeno de que, mientras es fácil reconocer que los factores sociales son importantes para modelar la racionalidad, es bastante difícil modelar la racionalidad incluyendo estos factores de manera esencial. Refiriéndose al campo de estudio del progreso psicológico, dicen los autores:

> On the surface, then, the fundamental role of social forces and social processes in the evolutionary and ontogenetic origins of behavior and the human mind is clearly and widely acknowledged. Yet, as behavioral and social scientists explore the empirical basis of the fundamental orientation and as they attempt to look beyond the surface and unravel the processes involved in mindful behavior and human development, the task becomes more difficult. Often the conceptual message is lost on the way to the forum. The translation of the intellectual agenda into scientific evidence continúes to be incomplete. Accor-

> ding to some social and cultural psychologists, for instance, the nonsocial person-centered research paradigms persist in the study of cognition even when the fundamental role of context is obvious. In a similar way it has been argued that Bartlett's early work on "contextualized" memory, which was social-interactive in theoretical and empirical orientation, disappeared in his later research, which inaugurated the so-called cognitive revolution in psychology (Baltes y Staudinger 1996: 2-3).

Hay que preguntar porqué es tan difícil formular un modelo no individualista de la racionalidad. Obviamente, una causa directa es que los argumentos que favorecen los modelos individualistas son tradicionalmente aceptados por la mayoría de los filósofos y psicólogos por un largo tiempo. Sin embargo, la dificultad de modelar la racionalidad humana de manera no individualista no reside únicamente en estas suposiciones individualistas ni en los argumentos que las defienden, sino también en los problemas propios de los modelos no individualistas.

En un modelo no individualista de la racionalidad, puede haber generalmente dos maneras para modelar los factores sociales. La primera es la funcionalista que considera que las convenciones sociales constriñen las acciones individuales por las relaciones funcionales. Es decir, la estructura social puede considerarse como un cuerpo dinámicamente compuesto por las partes individuales, donde las relaciones entre el cuerpo y sus partes se caracterizan como teleológicas y funcionales. La segunda, la que puede llamarse regularista, sostiene que la sociedad constriñe a los individuos por un conjunto de reglas establecidas o combinaciones de ellas que regulan las actividades personales. Ambos modelos ilustran desde diferentes perspectivas algunos aspectos importantes de los procesos en los que las restricciones sociales ayudan a los individuos en sus dec isiones. Un reto para un modelo no individualista de la racionalidad, sea del estilo funcionalista o del regularista, reside en cómo evitar una consecuencia negativa, en que las restricciones sociales se convierten en factores omnipotentes, demasiado rígidos y no corregibles. En una situación en que las restricciones sociales son omnipotentes, demasiado rígidas y nocorregibles, una vez considerados los factores sociales como variables esenciales que determinan los principios normativos del razonamiento, los individuos en cuestión, para ser racionales, no tienen otra opción que pensar y actuar completamente de acuerdo con las convenciones sociales respecto al razonamiento, de modo que cualquier violación de ellas debe considerarse como una acción irracional. De tal manera, los pensamientos y acciones se interpretan como racionales por un modelo no individualista sólo cuando pueden ser interpretados por una explicación funcional o regularista en la que los factores sociales son los *explanans.*

Este tipo de modelo no individualista de la racionalidad, funcionalista o regularista, genera dos problemas. Primero, los individuos racionales piensan y actúan

pasivamente de acuerdo con las convenciones sociales sin poder tener racionalmente una experiencia subjetiva en sus deseos y decisiones que no vaya de acuerdo con las convenciones sociales. Segundo, este tipo de modelo no individualista no es capaz de explicar muchos de los cambios de las convenciones sociales. Como es bien sabido, ninguna de las convenciones sociales es eterna, sino que son cambiables a lo largo de la historia, y además, algunos de estos cambios son precisamente consecuencia de sus violaciones por los individuos que piensan o actúan divergiendo de ellas. En estos cambios, los pensamientos y acciones activos de los individuos juegan un papel crucial.

Desgraciadamente la cuestión de cómo evitar la consecuencia negativa de que las restricciones sociales se conviertan en factores omnipotentes, demasiado rígidos y no corregibles no ha sido tomada en cuenta por la mayoría de los modelos no individualistas de la racionalidad, de manera que estos modelos no pueden ser persuasivos para los defensores del modelo individualista. Mary Douglas señala que la teoría del pensamiento colectivo propuesta por Ludwig Fleck es de tipo funcionalista (Douglas, 1986: 18 y 31) Por ejemplo, Fleck dice: "The general structure of a thought collective entails that the communication of thoughts within a collective irrespective of content or logical justification, should lead for sociological reasons to the corroboration of the thought structure".

En el caso de la teoría de las restricciones de la investigación propuesta por Peter Galison, puede ser considerada como un modelo regularista, en el que las combinaciones de las reglas o las restricciones sociales influyen o deciden de manera directa o indirecta las decisiones de los científicos. Aunque el autor distingue cuidadosamente tres niveles de factores constrictivos, a fin de señalar la flexibilidad de estas constricciones, sus críticos como Andrew Pickering (1995) y Brian Baigrie (1995), todavía consideran que su teoría, siguiendo la dirección Durkheimiana para modelar las acciones sociales, a pesar de haber señalado algunos rasgos importantes de las investigaciones científicas, es demasiado rígida para capturar otros rasgos que son mucho más flexibles, profundos y no determinados por las constricciones. Esta polémica la veremos en el siguiente capítulo. En lo tocante al caso de la teoría del empirismo social de Miriam Solomon, Brad Wray (1997), en su defensa a la forma internalista e individualista para modelar la racionalidad científica, señala que los científicos pueden ser racionales en su decisión, aunque ésta sea diferente de la que toma la comunidad. En esta situación, los factores relevantes a las actividades cognitivas personales de un científico juegan un papel crucial para tomar racionalmente una decisión. Según Wray, la teoría de Solomon no es capaz de capturar estos factores cognitivos personales, porque, en la teoría de Solomon, todos los aspectos de la racionalidad científica han sido decididos totalmente por las normas

sociales. Mary Douglas ha notado que muchos estudios antropológicos acerca de la influencia y restricción social en la formación y ejecución de la capacidad cognitiva tienden tomar las restricciones sociales como factores rígidos y no corregibles. Para evitar eso, Douglas recomienda a sus colegas antropólogos que adopten la explicación intencional planteada por Jon Elster, según la cual los individuos no son considerados como prisioneros de las convenciones sociales (Douglas, 1986: 38-43).

Al seguir la dirección no individualista de modelar el razonamiento de la forma si- entonces, los dos proyectos, el de los esquemas pragmáticos y el de la teoría del intercambio social, como otros modelos no individualistas que hemos visto en el campo de la filosofía de la ciencia y de la antropología, también confrontan el problema de cómo evitar desestimar los efectos inversos que las creencias y los juicios personales rinden en los principios normativos establecidos socialmente, sean estos esquemas pragmáticos o contratos producto del intercambio social.

La teoría del intercambio social propuesta por Cosmides sostiene la idea de que, durante el largo proceso de la evolución, los homínidos, especies que viven en grupos, adquieren los algoritmos especializados requeridos para llevar a buen término los razonamientos que involucran el intercambio social, por ejemplo, el tipo de razonamiento que permita descubrir que los violadores de la regla social, según la cual, deba pagarse a los que dan un beneficio (Cosmides, 1989: 260-261).

No cabe duda de que muchos principios normativos del razonamiento son formados de manera innata como resultado y producto de la larga historia de la evolución humana. Sin embargo, no todos los aspectos de la formación y el cambio de los principios normativos son explicables por la evolución humana. Por un lado, los razonamientos del intercambio social muchas veces podrían ser mucho más complejos que un algoritmo de gasto/beneficio. Por ejemplo, para ser racional, no basta pagar únicamente el gasto para un beneficio recibido, sino que hay que pensar y juzgar si es correcto pagar o si el valor del gasto es inadecuado o excesivo. Una persona que siempre paga en cualquier ocasión en que recibe un beneficio, o que paga un gasto en exceso, si bien puede ser considerada como racional de acuerdo a la teoría del intercambio social de Cosmides, no puede ser racional según el sentido común. Aquí los individuos no solamente actúan de acuerdo con las convenciones sociales, sus juicios personales sobre el valor de los gastos también es un elemento importante para realizar un razonamiento en los intercambios sociales, elemento sobre el que la teoría de Cosmides nos dice poco. Por otro lado, como ha sido mencionado por Cheng y Holyoak (1989: 306-310), las reglas localizadas dentro de ciertos contextos sociales pueden ser formadas no de manera innata sino inductiva. Además

los estudios de Robert Axelrod (1981, 1984) Russell Hardin (1982) y Cristina Bicchieri (1993) han señalado que es posible y plausible formar y fortalecer las convenciones sociales dentro de un grupo de pocos miembros, cada uno de los cuales razona optimizando sus propios intereses. Este proceso de formar y fortalecer las convenciones sociales requiere que intervengan los razonamientos personales. Si estos estudios son correctos, lo que nos demuestran es que las intenciones personales también juegan un papel importante en la formación y el cambio de las convenciones sociales.

Cheng y Holyoak han sostenido que es posible inferir inductivamente a partir de las experiencias los esquemas normativos que regulan los razonamientos dentro de diferentes contextos, y han observado, muy correctamente a mi parecer, el hecho de que los procedimientos de esta inducción dependan de manera esencial de los contextos específicos. Sin embargo, los esquemas pragmáticos, como un modelo no individualista de la racionalidad que únicamente enfoca su atención en los factores sociales y sus influencias sobre los razonamientos humanos, no pueden dar cuenta de los efectos inversos que los juicios personales tienen en estos procesos, como lo señalan los estudios de Axelrod, Hardin y Bicchieri. En un contexto específico, para ser racional, los individuos del modelo de los esquemas pragmáticos no tienen otra opción que razonar de acuerdo con un esquema adecuado del contexto. Aquí, como en los modelos funcionalistas y regularistas mencionados anteriormente los individuos se quedan pasivos sin poder tomar decisiones; por otro lado, Cheng y Holyoak tampoco dicen nada acerca de la relación entre las participaciones activas de los individuos en la aparición de un esquema normativo y los cambios de los esquemas pragmáticos. Parece que para ellos, la formación, el fortalecimiento y el cambio de los esquemas pragmáticos son simplemente resultado de los efectos de las fuerzas sociales sin que intervengan de manera importante los individuos.

A fin de evitar la consecuencia negativa en que las restricciones sociales se convierten en factores omnipotentes, demasiados rígidos y no corregibles, Martin Hollis arguye que un modelo de la racionalidad tiene que tomar en serio las características dialécticas, o en la terminología del autor, las astucias de la razón. Una de estas astucias nos permite modelar la relación entre los factores sociales que de una u otra manera restringen los principios normativos del razonamiento, y los individuos que llevan a cabo los razonamientos. Por un lado, no es plausible el mo délo individualista en que los individuos se modelan como Homo economicus, esto es, bajo el supuesto que la racionalidad reside únicamente en optimizar los intereses personales. Un modelo puramente individualista no sólo simplifica demasiado y distorsiona los razonamientos humanos que de hecho ocurren en la vida real, sino que también resulta ser internamente inconsistente, lo cual nos lleva a una consecuencia paradó-

jica, tal como la paradoja de los prisioneros. Por otro lado, tampoco es adecuado un modelo completamente colectivista de forma funcionalista y regularista en el que los individuos racionales, denominado por Hollis como Homo sociologicus, no tienen otra opción que la de pensar y actuar de acuerdo con las normas establecidas socialmente,[6] porque este tipo de modelo también distorsiona los razonamientos que de hecho han sido utilizados por la gente en la vida real. Para mostrar eso, Hollis usa un ejemplo metafórico. Un reino de termitas sobrevive sólo cuando su reina, profundamente enterrada debajo de la tierra, está produciendo soldados y obreros en las proporciones correctas. La carencia de obreros significa el hambre, y la carencia de soldados significa la destrucción. ¿Cómo sabe la reina las proporciones correctas que corresponden a las diferentes situaciones? Una explicación teleológica, aunque puede explicar el porqué una cierta proporción es adecuada para la supervivencia del reino, no puede explicar, sin embargo, cómo la reina se entera de la situación en una superficie tan lejana a dónde está ella. De hecho, la comida de la reina se recoge en la superficie por los obreros y se transfiere por medio de las bocas de cada obrero y soldado. Cada termita deja su secreción en la comida, y la química de la mandíbula de un obrero difiere de la de un soldado. De tal manera, el cuerpo de la reina responde a las proporciones secretadas. (Hollis, 1987: 132.) En este caso, para entender el funcionamiento del reino de las termitas, no basta únicamente explicar el poder omnipresente de la reina que maneja a todos los miembros de la sociedad de las termitas, también es crucial entender los efectos inversos con los que cada miembro contribuye a este poder omnipresente.

[6] Hollis caracteriza esta manera de modelar la racionalidad colectiva basada en la de individuo, haciendo una metáfora de un soberano artificial inventado por Dios y llamado Adam: "„Sovereign artificers" also make their places and prerogatives—the social fabric itself. Luckily „Adam" is ambiguously singular or plural. What is not intentionally chosen by individuáis singly can be jointly chosen. What is not chosen even in concert may yet be the intelligible sum of the consequences of individual choices. If the idea works, Adam can start the book as an individual rational agent and end it as mankind at large." (1987:10) Bicchieri habla de la misma idea más adelante: "The usual mode of explanation in economics is methodological individualism. A feature shared by all modes of explanation in this field is the careful distinction between exogenous and endogenous variables, where the former are taken as given and are part of the explanans, while the latter constitute the explanandum. Methodological individualism differs from other types of explanation of social phenomena, such as íünctionalism or holism, precisely in what it postulates as exogenous variables. In economics, what are exogenously given are individual preferences (together with endowments and technology), while „social facts" such as the price level and the existence of collective entities, such as markets, organizations, trade unions, or political parties, to ñame only a few, have to be explained by reference to individual actions induced by such preferences" (Bicchieri, 1993:9).

Hollis señala que, en una sociedad humana, los individuos no son pasivos con respecto a todas las normas sociales, sino que pueden ser activos y creadores, de manera que tienen los efectos inversos cruciales para la formación, el fortalecimiento y el cambio de las normas sociales. Por ejemplo, el funcionamiento de cualquier institución muy regulada puede enfrentar problemas no esperados. Para organizar una liga de fútbol, hay que tener una organización o una asociación que se encargue de plantear las fechas de los partidos, diseñar las normas de castigo para los violadores de las reglas, etc. Las actividades de la asociación de fútbol están dirigidas a enfrentar y resolver los posibles problemas no esperados de este deporte. Sin embargo, como dice Hollis:

> [T]here is no way of examining consequences independently of the actor's responses to them. Rules, expectations and consequences are inseparable. Since they enable as much as they constrain, questions of what will happen are questions about what people will make happen. Rules are creative, in that constitutive rules créate activities and regulative rules let us pursue them effectively. Expectations are creative through their element of collective decisión. Consequences can be put to use, once they are noticed and understood (Hollis, 1987: 143).

De esta manera, la participación y la esperanza de cada miembro ejerce de manera crucial influencias inversas en las decisiones que tome la asociación para enfrentar y resolver las consecuencias no esperadas.

Si ambos modelos, el del *Homo economicus* y el del *Homo sociologicus,* no son adecuados para modelar la racionalidad, ¿qué tipo de modelo puede ser plausible? O mejor dicho en nuestro caso, ¿qué modelo debemos tomar para caracterizar la relación entre un individuo y su ambiente social, a fin de modelar adecuadamente la racionalidad de este individuo cuyo razonamiento está restringido por las circunstancias sociales?

La respuesta de Hollis es el modelo en el que los individuos son considerados como actores que desempeñan papeles sociales (actors as role-player) (Hollis, 1987: cap. 10). Una persona que vive en una sociedad tiene que desempeñar los diferentes papeles sociales que la sociedad le requiera. Por ejemplo, un mesero en un restaurante desempeña el papel de mesero, pero cuando regresa a casa juega el papel de marido y/o de padre. Además, cada uno de estos papeles tiene sus propias normas específicas que restringen los razonamientos de los actores que juegan este papel. Estas normas representan las expectativas de los otros miembros de la sociedad sobre qué es lo que quieren de los actores en su papel. Un estudiante de primaria tiene que tomar clases, hacer tareas, tomar exámenes, tal como sus padres, sus pro-

fesores y sus amigos lo esperan. Podemos entender que el actor racional que desempeña un papel social tiene que pensar y actuar de acuerdo con las normas so ciales especificadas para este papel, por tanto, sus razonamientos están restringidos de manera esencial por los factores sociales que constituyen estas normas. Sin embargo, Hollis arguye que no hay que considerar que en su modelo los actores racionales de un papel social sólo piensen y actúen pasivamente de acuerdo con las normas. Por un lado, las normas de un papel social no pueden predecir y especificar todas las situaciones posibles y dejar a sus actores utilizar su propia inteligencia para afrontar estas situaciones inesperadas; por otro lado, como hemos visto anteriormente, los cambios de las normas sociales dependen de las participaciones activas de cada individuo. De esta manera, un papel social también requiere que sus actores tengan sus propios juicios y decisiones. Esta relación dialéctica entre sociedad e individuo en el modelo de los actores de un papel social también puede formularse por medio de una metáfora de dramaturgia. Los actores en el teatro actúan de acuerdo con lo que dice el guión, sin embargo, tienen la libertad de personificar su interpretación de un papel. Muchas veces las diferentes interpretaciones de diferentes actores sobre un papel específico enriquecen y hasta cambian la significación de un drama.

Dentro del modelo del actor que representa un papel social, un actor racional, que ya no es un *Homo economicus* ni un *Homo sociologicus,* es un individuo activo pero socialmente configurado. Como dice Hollis al final de su estudio:

> He is no longer the abstract, economically rational individual of standard rational- choice theory and game theory, even after switching from a Humean to a Kantian analysis of motivation. He is too much the role-player for that. But neither has he been absorbed into the collectives and organisations where he plays his parts. Even granted that obedience to expectations includes a creative latitude, marked by distance within roles and ingenuity between them, I have still not made his just a participant in his place and period. He is more of an historical figure than economic individualism would have it, but less than is claimed by historical determinism (Hollis, 1986: 206).

Para Hollis una teoría de la racionalidad plausible debe tener la capacidad de capturar esta dimensión de la astucia propia de los razonamientos humano s. El concepto de individuo activo, pero socialmente configurado, fue reconocido y desarrollado al final del siglo diecinueve por los pragmatistas, tales como William James y George Herbert Mead, y, como consecuencia, durante el siglo veinte las diferentes teorías del jugador del papel social y de la metáfora de la dramaturgia han sido planteadas y discutidas por los sociólogos americanos, sobre todo, por el interaccionismo simbólico, una escuela de la psicología social (Collier y otros, 1991; Reynolds, 1990; Plummer, 1991).

Empiezo este artículo analizando la idea individualista de modelar la racionalidad, según la cual la entidad básica de una teoría de la racionalidad reside en los razonamientos que los individuos particulares llevan a cabo, y la de que la racionalidad de un grupo social se decide por procesos cognitivos individuales de cada miembro. Las secciones 2 y 3 señalan que esta propuesta individualista es demasiado simplista, si es que no totalmente falsa, ya que en la formación y la realización de los procesos cognitivos de cada persona son esencialmente relevantes a los factores colectivos. Sin embargo, muchos modelos no individualistas de la racionalidad, que toman ciertos tipos de constricciones sociales como la unidad básica de estudio, tienen la dificultad de darse cuenta de la importancia de los juicios y las decisiones personales en la formación de los principios normativos del razonamiento. La teoría de Hollis intenta superar los problemas de ambos modelos individualista y no individualista. Al considerar a los individuos como actores que desempeñan diferentes papeles sociales, la unidad básica en la teoría de Hollis ya no son los individuos ni las constricciones sociales, sino las interacciones entre los individuos en una sociedad determinada.

## Referencias

Althan, J. E. J. y Harrison, R. (comps.) (1995), *World, Mind andEthics: Essays on the Ethical Philosophy ofBernard Williams,* Cambridge University Press.

Antony, M. V. (1993), "Social Relations and the Individuation of Thought", *Mind,* vol. 102;pp. 247-261.

Axelrod, R. (1981), "The Emergence of Cooperation among Egoists", *American Political Science Review,* vol. 75, pp. 306-318; compilado en Moser, RK (1990), pp. 294-314.

_____(1984), *The Evolution of Coorperation,* BasicBooks.

Baigrie, B.S. (1995), "Scientific Practice: The View from the Tabletop" en J.Z. Buchwald (comps.) Scientific Practice, Theories and Stories of Doing Physics, University of Chicago Press, pp. 294-314.

Baltes, P.B. y Staudinger, U.R. (comps.) (1996), *Interactive Minds: Life-Span Perspectives on the Social foundation ofCognition,* Cambridge.

Barnes, B. (2000), *Understanding Agency-Social Theory and Responsible Action,* London, Thousand Oak, New Delhi: SAGE Publications.

Barrett, J. (1997), "Individualsim and the Croos Contexts Test", *Pacific Philosophy Quarterly,* vol. 78; pp. 242-260.

Bhargava, R. (1992), *Individualism in Social Science-Forms and Limits of a Methodology,* Oxford: *Clarendon Press.*

Bicchieri, C (1993), *Rationality and Coordination,* Cambridge University Press.

Buchwald, J. Z (comps.) (1995), *Scientific Practice-Theories and Stories of Doing Physics,* The University of Chicago.

Burge, T. (1979) ,'Tndividualism and the Mental" en *Midwest Studies in Philosophy,* vol. 4; pp. 73-121.

_____(1986a) "Individualism and Psychology" en *The Philosophical Review,* vol. XCV;num. l;pp. 3-45.

_____(1986b) "Cartesian Error and the Objectivity of Perception" en Pettit, P. y J. McDowell (comps.) Subject, Thought, and Context, Oxford University Press, pp.117-136.

Butler, K. (1996), "Individualism and Marr's Computational Theory of Vision", *Mind & Language,* vol. 11; pp. 313-337.

Cheng, Py Holyoak, K.J. (1989), "On the Natural Selection of Reasoning Theories" *Cognition,* vol. 33; num. 3, pp. 285-313.

Cherniak, C. (1986) *Minimal Rationality,* MA: MIT.

Collier, G., Minton, H.L. y Reynolds, G. (1991) *Currents of Thought in American Social Psychology* Oxford University Press, La versión castellana *Escenarios y Tendencias de la Psicología Social* (1996) Madrid, Tecnos.

Cosmides, L. (1989) "The Logic of Social Exchange: Has Natural Selection Shaped How Human Reason?-Studies with the Wason Selection Task", *Cognition,* vol. 31, num. 3;pp. 187-276.

Davies, M. (1986), "Externality, Psychological Explanation, and Narrow Contení", *Proceeding ofthe Aristotelian Society Supplementary,* vol. 60; pp. 263-283.

_____(1991) "Individualism and Perceptual Content", *Mind,* vol. C. 4. pp. 461-484.

Devlin, K. (1997) ,*Goodbye Descartes-The End of Logic and the Searchfor a New Cosmology of Mind* John Wiley & Sons, Inc.

Douglas, M. (1985), *Risk Acceptability According to the Social Sciences,* T. J. Press (Padstow) Ltd. Reimpreso en 1986 por Routledge & Kegan Paul Ltd.

_____(1986) *How Institutions Think,* Syracuse University Press.

Egan, F. (1992), "Individualism, Computation, and Perceptual Content", *Mind,* vol. 101, pp. 443-459.

Evans, J. St. B. y Over, D.E. (1996), *Rationality and Reasoning,* Hove, UK: Erlbaum.

Fleck, L. (1035/1979), *Entstehung undEntwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Kehre vom Denkstil und Denkkollectiv,* Basel, 1935. La

versión inglés, *Génesis and Development of a Scientific Fací,* editida por T. J. Trenn y R. K. Merton, Chicago London, 1979.

Fodor, J. (1987), *Psychosemantics-The Problem ofMeaning in Philosophy ofMind,* MIT Press

Galison, P. (1987), *How Experiments End,* The University of Chicago Press.

———————(1997), *Image and Logic-A Material Culture of Microphysics,* **The** University of Chicago Press.

Gigerenzer, G. (1996) "Rationality: Why Social Context Matters", in Baltes y Staudinger (comps.); Interactive Minds: Life-Span Perspectives on the Social Foundation of Cognition, Cambridge University Press, pp. 319-346.

Hardin, R. (1982), *Collective Action,* The Johns Hopkins University Press.

Harsanyi, J. C. (1977), "Advances in understanding Rational Behavior, Dordrecht Holland: Reidel".

Hintikka (comps.) *Foundationl Problems in the Special Sciences* (Dordrecht: D. Reidel); pp. 315-343; Reimpreso en P.K. Moser (comps.) (1990), pp.271-293.

Hollis, M. (1987), *The Cunning ofReason,* Cambridge University Press.

Hutchins, E (1995), *Cognition in the Wild,* Cambridge: The MIT.

Jackson, F. y Pettit, P. (1988), "Functionalism and Broad Contení", *Mind,* vol. 97; pp. 381-400.

Manktelow, K.L. y Over, D.E. (1990), *\nference and Understanding: A Philosophical andPsychological Perspective* London, Routledge.

McClennen, E.F. (1990), *Rationality and Dynamic Cholee: Foundational Explorations,* Cambridge University Press.

McDowell, J. (1995), "Might There Be External Reasons?", J.E.J. Althan y R. Harrison (comps.); *World, Mind and Ethics: Essays on the Ethical Philosophy ofBernard Williams,* Cambridge University Press, pp. 68-85.

McGinn, C. (1989), *Mental Contení,* Oxford, Basil Blackwell.

Millgram, E. (1996), "Williams' Argument Against External Reasons", *Noús,* vol. 30:2; pp. 197-220.

_____(1997), *Practical Induction,* Harvard Unversity.

Missimer, C. A. (1995), *GoodArguments-An Introduction to Critical Thinking* (3 rd. ed.), New Jersey, Prentice Hall.

Moser, P (1990), (comps.) *Rationality in Action-Contemporary Aproaches,* Cambridge University Press.

Nanthanson, R.S. (1994), *The Ideal of Rationality-A Defense within Reason,* Chicago and La Salle, Illinois, Open Court.

Nash, J.F. (1950), "Equilibrium Points in n-Person Games", *Proceedings of the National Academy of Sciences,* vol. 36; pp. 48-49.

_____(1951), "Non-cooperative Games", *Annals of Mathematics,* vol, 54; pp. 286-295.

Papineau, D. (1978), *For Science in the Social Sciences,* Houndmills, the MacMillan.

Pickering, A. (1995), "Beyond Constraint: The Temporality of Practice and the Historicity of Knowledge", en Buchwald (comp.); *Scientific Practice-Theories andStories ofDoing Physics,* University of Chicago Press, pp. 42-55.

Plummer, K. (1991) (comps.), *Symbolic Interactionism,* Edward Elgar Publishing.

Putnam, H. (1975), *Mind, Language and Reality-Philosophical Papers,* vol. 2, Cambridge University Press.

Solomon, M (1992), "Scientific Rationality and Human Reasoning", *Philosophy of Science,* vol. 59, pp. 439-455.

_____(1994), "Social Empiricism", *Nous,* vol. 28, pp. 325-343.

Rabossi, E. (1995), "Cómo explicar lo mental: Cuestiones filosóficas y marcos

científicos" en Rabossi, E. (ed.) *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva,* Barcelona, Paidós, pp. 17-39.

Reynolds, L. T (1990), *Interactionism: Exposition and Critique,* New York, General Hall.

Rubén, D. H. (1985), *The Metaphysics of the Social World,* London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Segal, G. (1989), "The Return of the Individual", *Mind,* vol. 98, pp.39-57.

Sen, A.K. (1970), *Collective Choice and Social Welfare,* San Francisco, Holden Day.

Simón, H. (1983), *Reason in Human Affairs,* Stanford University Press.

Wary, K.B. (1997), "Rational Communities", *Perspectives on Science,* vol. 5, num. 2; pp. 232-254.

Williams, B. (1981), *Moral Luck. PhilosophicalPapers 1973-1980,* Cambridge University.

_____(1989), "Internal Reasons and the Obscurity of Blame", *Logos: Philosophic Issues in Christian Perspective,* vol. 10; pp. 1-11.

Williams, M. (1990), "Social Norms and Narrow Content", *Midwest Studies in Philosophy,* vol. XV; pp. 425-462.

# Rompiendo las dicotomías: la operatividad de los métodos mixtos

*Leticia del Carmen Romero Rodríguez*

## Introducción

En las siguientes cuartillas comparto la operatividad de los métodos utilizados para la elaboración del libro *La profesionalización de la docencia universitaria* publicado por Plaza y Valdés en 2005. Se trata de aportar a la interrogante: ¿Qué hago con lo datos?, dilema al cual se enfrentan muchos de nuestros estudiantes y algunos colegas que inican su trayectoria como investigadores sociales a la hora de dar sentido a sus hallazgos empíricos.

El proceso de análisis es parte del proceso mismo de la investigación, constituye un trabajo cíclico y se requiere de la imaginación, creatividad y capacidad de comprensión e interpretación de los sujetos que investigan. Huberman y Miles (1994) definen el análisis en tres procesos ligados entre sí: reducir los datos, exponerlos y sacar y verificar las conclusiones.

En nuestro caso damos cuenta de un proceso metodológico "híbrido" o "mixto" que demuestran que las dicotomías sólo están en los viejos imaginarios positivistas.

## Metodología

La investigación sobre la redefinición del trabajo académico a partir de los programas de estímulo al desempeño (Caso: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) que dio

pie a la publicación del libro *Laprofesionalización de la docencia universitaria,* se inicia desde 1996 durante el seminario de cultura y educación a cargo del Dr. Sergio Martínez Romo, cursado en el doctorado en ciencias sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana de la unidad Xochimilco.

Como primera intención se pretendió analizar el impacto de los cursos de formación en el quehacer de los docentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco UJAT; dado que a mediados de la década de los noventa era notable la cantidad de cursos, seminarios, diplomados y especialidades que comenzaron a implementarse en distintas universidades; los profesores acudían y saturaban las listas y el auge de la "profesionalización" de la carrera docente parecía abarcar a todas las disciplinas y a la mayoría de los docentes de las diferentes carreras que ofrecía la UJAT.

Se realizó inicialmente un estudio piloto aplicado a 20 profesores en cada una de las nueve divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para lo cual se utilizó un cuestionario con 20 preguntas cerradas acerca de cómo y por qué se acudía con tanto interés a las convocatorias para la formación docente. El estudio arrojó datos interesantes en cuanto a la principal razón por la que se mostraban interesados en inscribirse a cursos y diplomados. El 80% señaló la necesidad de obtener mejores salarios como la motivación principal para acudir a los cursos ligados a la intención de obtener un buen nivel en la beca al desempeño.

Una vez que se obtuvieron estos resultados, la observación, la revisión de literatura y la asesoría de los profesores encargados del seminario influyeron para tomar la decisión de estudiar los efectos que han ocasionado los programas de evaluación al desempeño de los académicos en el trabajo docente. El proceso de construcción del documento que se presenta como trabajo recepcional para obtener el grado, fue producto de un largo proceso de construcción y reconstrucción, pero sobre todo de una auténtica toma de conciencia acerca de los vicios, prenociones, supuestos y tendencias que impedían a la autora avanzar hacia la elaboración de un trabajo que cumpliera con la objetividad necesaria para ser presentado como opción de titulación.

Inicialmente fue necesario revisar exhaustivamente el estado de conocimiento de la problemática elegida, consultando, sistematizando y jerarquizando el material publicado en fuentes de primera y segunda mano. En la segunda mitad de la década de los noventa fue evidente la preocupación por el tema; las publicaciones en revistas, artículos y algunos textos comenzaron a ser frecuentes y numerosos. Al mismo tiempo el tema de la evaluación en sus distintas dimensiones era objeto de revisión en seminarios, talleres, cursos y foros por lo que la autora incursionó como ponente e incluso en calidad de asistente en distintos eventos.

La revisión bibliográfica fue abundante pero sobre todo abrió la posibilidad de plantear nuevos cuestionamientos y enriquecer los originales. Durante el periodo de

revisión bibliográfica se alcanzaron a percibir dos momentos en el tratamiento de la temática de evaluación al desempeño académico: a inicios de la década de los noventas, el tema sobre la evaluación al desempeño de los académicos era prácticamente incipiente, algunos autores como Díaz Barriga (1997); Aboites (1994, 1995, 1997, 1999); Rueda (1991,1994,1995,1996) e Ibarra Colado (1993); comenzaban a publicar estudios realizados en universidades del centro del país, refiriéndose principalmente al carácter impositivo y externo del programa de evaluación al desempeño y resaltando sus nexos con organismos internacionales. Un segundo momento inicia a mediados de los noventas con el surgimiento de trabajos con mayor frecuencia y especificidad, algunos resaltando incluso las bondades del programa y pretendiendo objetivar sus principales alcances. Kent y De Vris (1997); Mendoza Rojas (1997); Kent (1998); Didou (1998); Gago (1995).

A medida que se avanzaba en la conformación de este trabajo era claro que ambas posiciones aunque encontradas, tenían el propósito de teorizar el naciente fenómeno en nuestras universidades.

La conclusión de los créditos presenciales del doctorado vino a sumarse a las condiciones necesarias que permitieron una dedicación de tiempo completo durante dos años a la revisión y el análisis de la literatura sobre educación superior en general y sobre políticas públicas para la educación superior en particular. En ello tuvieron gran mérito los permisos concedidos por la UJAT y la beca-tesis otorgada por el Programa de Mejoramiento Profesional (Promep).

Una vez realizado el recorrido bibliográfico indispensable para la construcción de los elementos teóricos del trabajo se procedió a su ordenamiento a partir de grandes ejes de análisis que convergen en el tema objeto de estudio, tales como el financiamiento, la evaluación, la calidad, el Estado, la autonomía, el crecimiento, la diversificación. Cabe señalar que la revisión bibliográfica -dada su rica proliferación- parecía no tener fin hasta que la investigadora hubo de marcar límites.

Mediante el uso de herramientas propias de la investigación documental se procedió a la elaboración de dos clases de fichas: textuales y críticas, las segundas a la larga se convirtieron en el elemento principal para la construcción de capítulos que posteriormente eran depurados, modificados e incluso eliminados bajo la estricta mirada de asesores y revisores. Siete versiones anteriores son mudos testigos del nivel de complejidad y errores cometidos en el camino.

A la par se conseguían contactos, permisos y accesos para la revisión de documentos internos de la UJAT; actas, informes, testimonios, cifras y anuarios fueron integrando el acervo documental de fuentes de primera mano. El análisis de este material fue producto de largos meses de trabajo de gabinete.

Se detectó en varias ocasiones la existencia de documentos mutilados en páginas que debían contener información de importancia primordial. A la larga estas imprecisiones fueron constituyéndose en los principales obstáculos para avanzar en el trabajo; muchas de estas ausencias y vacíos fueron subsanados gracias a la invaluable ayuda de informantes que habían sido funcionarios activos en los periodos que abarcó el estudio y que en su época participaron activamente en la elaboración de los informes por lo que proporcionaron a la autora explicaciones precisas de las imprecisiones o la razón de su ausencia, pero aun más se mostraban dispuestos a compartirlas con la investigadora.

Como producto del cruce de información entre fuentes primarias y secundarias se obtuvo la recolección de datos que sirvió de fundamento para la elaboración de los antecedentes del trabajo y posteriormente como fuente de análisis para reconstruir las condiciones en que se constituyeron los académicos de la UJAT así como el papel que jugaron las distintas reformas a las políticas para la educación superior en la toma de decisiones que afectaron directamente al profesorado universitario.

El trabajo de campo fue la parte más compleja y como tal fue modificada en múltiples ocasiones, se buscaba obtener la percepción que los académicos tenían respecto a los efectos que los programas de evaluación al desempeño han provocado en su trabajo docente.

La delimitación temporal se decidió con base en que el periodo académico 1999-2000 se presenta como parteaguas, dado que aumenta significativamente el número de beneficiarios del estímulo y se regula la participación de los mismos. Algunas otras cuestiones que fueron determinantes para tomar este periodo como referencia están relacionadas con la participación activa de la investigadora como docente de la universidad tras haberse agotado el tiempo concedido por la institución para concluir el estudio, lo que facilitó los contactos, la convivencia y la observación permanente del proceso de evaluación al desempeño académico.

Para la elaboración del trabajo de campo, se llegó a la conclusión de que el procedimiento más conveniente sería el uso de una metodología combinada, la cual consiste en el uso de herramientas cuantitativas, cualitativas y documentales para su posterior triangulación. "La adopción de un método cualitativo o cuantitativo no puede ser una decisión arbitraria sino que se asocia estrechamente al tipo de conceptualización que formulemos del fenómeno objeto de nuestro interés" (Castro R. y Bronfman: 1999). Se elige la combinación del método cuantitativo y cualitativo, dado que nuestro interés no sólo es la simple asociación entre diversas variables para la reconstrucción del objeto de estudio sino estudiar los significados que los individuos, en este caso profesores, atribuyen a sus circunstancias y el tipo de conductas que se derivan de tales definiciones de la situación.

## Delimitación de la población

Nuestra población comprendió a todos aquellos profesores de tiempo completo que actualmente reciben la remuneración académica denominada "Beca al desempeño académico" y que se encuentran laborando como docentes en cualquiera de las nueve divisiones que conforman la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Se tomó como universo de análisis el número total de profesores beneficiados por la Beca al desempeño en el periodo escolar 1999-2000, en relación a la División a la cual pertenecen quedando estructurado un registro preliminar de la siguiente forma:

El tema que nos ocupó pretendía encontrar datos que contribuyeran a dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los programas de estímulo al desempeño a partir de su implementación en 1992 han redefinido la práctica docente de los académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco?

En la búsqueda de referentes que nos aproximen al objeto de estudio fueron surgiendo una serie de interrogantes que nos permitieron dimensionar al mismo desde diversas perspectivas.

El instrumento de medición para la recolección de datos cuantitativos consistió de un cuestionario con preguntas cerradas se acudió al procedimiento de elaboración de instrumentos de medición basado en el desglose de variables, categorías e indicadores que guiaran el proceso en campo y que nos dieran cuenta de la unidad de medida indispensable para el estudio empírico.

Los ítems se distribuyeron de acuerdo al tipo de respuestas que se pretendía obtener de los profesores:

a) Dicotómicas
b) Respuestas múltiples (varias alternativas)
c) Selección de opciones y asignación de puntaje

Como resultado de la combinación de ítems se elaboró un cuestionario integrado por cinco indicadores y 60 ítems combinando los niveles de medición por intervalos, tipo Likert y diferencial semántico.

El cuestionario fue contestado por 650 profesores que representaron 93% de un total de 695 profesores con estímulo (febrero de 1999). Se intentó cubrir el universo de profesores becarios, pero múltiples objeciones imposibilitaron la tarea.[1]

[1] Algunos habían solicitado permisos, otros estaban fuera de la ciudad; otros más pidieron revisar el cuestionario y no lo devolvieron.

Cuadro 1. Personal docente beneficiado con la beca al desempeño 1999-2000

| *División académica* | *No. de Prof c/estímulo* | *Total de prof. de t/c* | *Hombres* | *Mujeres* | *Total de prof. por Div. Acad.* |
|---|---|---|---|---|---|
| Ingeniería y Arquitectura | 116 | 123 | 109 | 24 | 133 |
| Ciencias Básicas | 45 | 57 | 51 | 8 | 59 |
| Informática y Sistemas | 43 | 63 | 43 | 20 | 63 |
| Ciencias Agropecuarias | 68 | 83 | 67 | 23 | 90 |
| Ciencias Biológicas | 76 | 74 | 82 | 32 | 114 |
| Económico-administrativa | 99 | 93 | 168 | 77 | 245 |
| Sociales y Humanidades | 58 | 47 | 102 | 36 | 138 |
| Educación y Artes | 65 | 46 | 77 | 74 | 151 |
| Ciencias de la Salud | 122 | 96 | 197 | 123 | 320 |
| Extensión Universitaria de los Ríos | 3 | 15 | 20 | 10 | 30 |
| Total | 695 | 697 | 916 | 427 | 1,343 |

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2

| *Pregunta de investigación* | *Unidad de análisis* | *Sujetos específicos* |
|---|---|---|
| ¿De qué manera los programas de estímulo al desempeño han afectado la práctica docente de los académicos de la UJAT? | Comparación entre el quehacer docente antes y después de la puesta en marcha de los programas de estímulo al desempeño. | Docentes de t/c |
| ¿Cómo se constituye la profesión académica de la UJAT? | Documentos de archivo sobre el perfil y procedimiento de los primeros profesores. | Docentes |
| ¿Cómo se relaciona el concepto de docencia con la profesión de origen de quienes la desempeñan? | Comparación entre la concepción de la docencia entre los profesores de distintas áreas y profesiones de origen. | Docentes |
| ¿Qué relación existe entre los criterios de desempeño estimados por los lincamientos que rigen el estímulo con la forma en que el profesor realiza su trabajo docente? | Comparación entre los indicadores que señalan los lineamientos y las percepciones vertidas por los profesores. | Planificadores docentes evaluadores |
| ¿Bajo qué condiciones se establecen los primeros mecanismos de regulación de la práctica profesional de los profesores de tiempo completo? | Comparación entre las distintas versiones de los programas de estímulo al desempeño académico. | Lineamientos |
| ¿Cuáles son las actividades fundamentales que el docente ha tenido que desempeñar a partir de la implementación del programa de estímulos al desempeño académico? | Listado de actividades tradicionales que realiza el docente e identificación de nuevas acciones. | Docentes evaluadores |

*Continúa...*

*...continuación*

| | | |
|---|---|---|
| ¿Cuál ha sido la respuesta de los académicos ante los efectos de diferenciación salarial que ha generado el programa de estímulos al desempeño? | Listado de actividades tradicionales que realiza el docente e identificación de nuevas acciones. | Docentes |
| ¿Cómo ha modificado el programa de estímulos al desempeño la relación entre profesores, estudiantes e instituciones? | Creación de cuerpo colegiado y academias.<br>Comparación de organigramas. | |
| ¿Cómo se manifiestan las diferencias entre quienes acceden al programa de estímulos y quienes no son beneficiados? | Montos salariales por categoría y nivel de estímulo. | Docentes evaluadores |

Fuente: elaboración propia.

Su administración se llevó a efecto durante los meses de marzo, abril y mayo cuando los profesores se encontraban en pleno proceso de evaluación, y el tema formaba parte de los comentarios cotidianos. Para su aplicación se buscó la colaboración de los delegados sindicales con la instrucción específica de que los usuarios serían profesores de tiempo completo que hubieran participado en el programa de estímulo al desempeño. En la mayoría de los casos la investigadora estuvo presente y se aprovecharon tanto las juntas sindicales como las reuniones en las salas de profesores de las diferentes divisiones.

La hipótesis que se maneja para el cuestionario se traduce operacionalmente de la siguiente manera: "La retribución económica que representa el dispositivo de la beca al desempeño académico ha redefínido el trabajo docente de los académicos de la UJAT".

Se parte del supuesto de que son los estímulos al desempeño académico -dentifícados como variable independiente- el factor que ha modificado y/o redefínido el trabajo de los académicos por lo que se reconoce ésta como la variable dependiente y eje conductor del estudio. Algunos otros supuestos que guían la investigación son:

Los profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco han adaptado su trabajo académico a los criterios y recomendaciones que el sistema de estímulo al desempeño ha realizado a través de los indicadores para evaluar el desempeño de los

docentes. Con la creación de los estatutos del personal académico en 1985 se delinea la profesión y se crean categorías, condiciones y sueldos que dan sustento a la práctica docente.

A mediados de la década de los ochenta inicia la regulación del trabajo docente en la UJAT con el advenimiento de la planeación como herramienta principal de la reforma política para la educación superior; con ello la mayoría de las IES elaboraron un sistema de categorías y niveles que constituyeron el carácter formal del trabajo académico.

Los docentes, al carecer de una formación que los capacite como profesores universitarios, conceden mayor importancia a su saber que a su saber hacer, lo que influye en que su concepto sobre el buen docente se encuentre ligado estrechamente al manejo de los saberes propios de su profesión de origen.

Los criterios de desempeño, que se manejan en los lineamientos del programa de estímulos, se enfocan hacia la uniformidad del saber hacer de los docentes universitarios; para el profesor en cambio, la docencia, el trabajo docente está constituido más que de aspectos formales, de acciones y actitudes difíciles de aprehender, por lo que no existe una coincidencia entre la visión multidimensional de los profesores y la pretensión unimodal de regular la docencia que está implícita en el dispositivo.

Las condiciones en las que se establecen los primeros mecanismos para regular la actividad docente, datan de los años ochenta y se generan en el marco de la regulación del financiamiento entre el Estado y la federación, quienes se distribuyen los montos y establecen condiciones, con ello es posible crear las condiciones salariales necesarias para la remuneración de un servicio profesional.

Las actividades fundamentales que el docente ha tenido que desempeñar para aplicar en el programa de estímulos son de carácter formal susceptibles de ser demostradas con actitudes y productos tales como el uso de equipos, el uso de tiempos instructivos la participación en actividades paralelas a la práctica en el aula.

La respuesta de los académicos ante la diferenciación salarial que genera el programa de estímulos al desempeño ha sido la de adaptar su trabajo a la realización de tareas que le signifiquen mayor puntaje y por tanto la posibilidad de una mejor remuneración económica.

Como resultado de su adecuación a las tareas exigidas por la institución los académicos han comenzado a uniformar sus actividades formales hacia las que le signifiquen mayor puntaje. La relación con los estudiantes se refuncionaliza incorporando los nuevos quehaceres exigidos sin que esto afecte las formas tradicionales de enseñanza.

Entre quienes aplican para obtener el estímulo se nota un mayor compromiso con las actividades institucionales que tienen alto valor en los puntajes; los profeso-

res que no han ingresado o que han obtenido puntajes muy bajos cumplen con las obligaciones mínimas indispensables que consisten en asistir a impartir sus clases.

Con la finalidad de obtener un conocimiento interpretativo del fenómeno y explorar la experiencia subjetiva de los profesores sobre la evaluación a su desempeño, así como identificar en el discurso de los entrevistados los principales factores que pudieron o no contribuir a la transformación de su actividad docente, se realizaron también, entrevistas a profundidad con los profesores que obtuvieron los más altos niveles de la beca de estímulo al desempeño académico en cada División; la experiencia cobró relevancia al ser ellos el prototipo de modelo docente que subyace en la evaluación al desempeño académico que se realiza en la UJAT.

La conversación con los profesores se realizó días después de la entrega de los resultados de la evaluación del periodo 1999-2000. Se diseñó un guión de aspectos a tratar relacionado con el fin principal de las entrevistas que era el de recoger las percepciones de los profesores con relación a su práctica docente. Se eligió para ello a profesores con las siguientes características: profesores que atienden las licenciaturas; con dedicación de tiempo completo; destacados por alcanzar los más altos puntajes de la beca al desempeño o por haber sido distinguidos con el premio al mérito docente, que se otorga cada 15 de mayo durante la celebración del "día del maestro". El seguimiento se realizó durante cuatro meses (febrero a junio de 1998).

Los problemas fueron mínimos y se trataron sobre todo de algunas preguntas mal estructuradas que requerían de información adicional. Cabe señalar que en algunos casos los profesores acababan de ser entrevistados por una compañera tesista de maestría en la UNAM, cuyo trabajo versaba sobre el tema de las evaluaciones (Arciga, 1999) por lo que se decidió en acuerdo con la entrevistadora utilizar algunos datos de manera común. Una vez reunido el total de las entrevistas, se procedió a la sistematización, análisis, triangulación e interpretación de los datos.

Quince entrevistas fueron grabadas contando con una guía estructurada con base en los elementos proporcionados por las encuestas, dado que en gran medida se buscaba corroborar los datos proporcionados por quienes participaron en la evaluación al desempeño.

Siete de quince no fueron consideradas por tratarse de entrevistas poco legibles, con un discurso poco coherente o porque se trataba de informaciones repetidas de datos proporcionados por las denominadas "entrevistas relevantes".

La construcción de la narrativa se apega a las recomendaciones proporcionadas por Le Compte (1996) en el sentido de respetar la voz de los informantes y recuperar las categorías con la intencionalidad que marca el objetivo de la investigación.

Una vez reconstruidas en los términos expuestos, se procedió a su análisis mediante la identificación de las categorías de análisis previamente definidas. En

la presentación de las narraciones se ejercitó la triangulación entre el marco teórico, las referencias recogidas de los entrevistados y los datos de carácter cuantitativos obtenidos en los cuestionarios. Inicialmente se buscó la identificación de elementos comunes, pero el ejercicio resultó forzado y se perdía la parte sustancial de las historias por lo que se decidió junto con los asesores de la tesis conservar el sentido que cada uno de los informantes imprimía a su narrativa y que de algún modo corroboraban la idea de que ninguno de los entrevistados compartía su manera de percibir la docencia.

## Referencias

Aboites, H. (1997), *Viento del Norte: TLC* y privatizaciónde la educación superior en México, México, UAM-X, Plaza y Valdés.

Arciga Díaz Blanca (1999), *La evaluación docente una tarea inconclusa, UAJT, México.*

Castro R. y M. Bronfman (1999), "Problemas no resueltos en la integración de metodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social en salud", en Bronfman y Castro (coordinadores), *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina,* México, Instituto Nacional de Salud Pública, Internacional, Edamex.

De la Garza E., y otros (1991), *Evaluación cualitativa de la educación superior,* México, Limusa.

Díaz B. (1982), "Tesis para una teoría de la evaluación y su derivación en la docencia", *Perfiles Educativos* núm. 15, enero-marzo, México, CISE UNAM.

_____(1984), "La formación de profesores un programa estructural", en *Foro Universitario,* núm. 48, noviembre, México, STUNAM.

_____(1989), *El prestigio de las palabras. En el discurso pedagógico,* México, Dilema, UNAM.

_____(1990), "La escuela como institución", en G. Bicceci, W. Ducoing, C. Escudero, *Psicoanálisis y educación,* México, UNAM.

_____(1994), "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", en A. Puiggrós, C. Krostchc (comp.), *Universidad y Evaluación. Estado del debate,* México, Aleque.

_____(1995), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales,* México, Centro Nacional de Investigaciones Educativas.

_____(1996), "La investigación en el campo de la didáctica Modelos históricos", México, CESU, UNAM (mecanograma).

_____(1997), "Universitarios: institucionalización académica y evaluación", *Pensamiento Universitario,* tercera época, 86, México, CESU, UNAM.

Golluscio, L. comp. (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales,* Buenos Aires, Eudeba.

_____Ibarra C, (1996), "Educación Superior y teoría de la organización: posibilidades y probabilidades de una relación impostergable", *Revista Universidad Futura,* México UNAM, Plaza y Valdés.

_____(coord.) (1993), *La universidad ante el espejo de la excelencia,* UAM-I. México.

Matus E. (1991), *Perfiles de valor. Entrevistas a forjadores del Tabasco moderno,* s/ed., Villahermosa Tabasco, México.

Rueda M., y Landesmann (coord.) (1999), "La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos", *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?,* México, CESU-UNAM.

_____y Díaz B. (comps.) (2000), *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales,* México, Paidós.

Shotter J. (2001), *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje,* Buenos Aires, Amorrortu.

Taylor. S. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* México, Paidós.

# La elección de las historias de vida como opción metodológica para comprender la vida académica

*Blanca Estela Arciga Zavala*

Todo diseño de investigación en el campo educativo tiene que centrarse claramente en las preguntas de investigación, el propósito del estudio, y qué tipo de información es la más apropiada para responder preguntas específicas y cuáles estrategias son más efectivas para obtenerlas. El presente trabajo tiene como objetivo presentar el porqué la perspectiva cualitativa y en específico las historias de vida se consideraron como las estrategias más adecuadas para recolectar la información empírica que permitiera responder tanto a nuestras preguntas de investigación como a nuestros objetivos.

Es así, que los a prioris que guiaron nuestra investigación devienen de los siguientes factores: la instalación en las universidades públicas de políticas educativas a principios de la década de los noventa que promueven la planeación económica y evaluación. Esto ha modificado las creencias de los académicos, esto es, su cultura académica. Y demandar que los fines de la educación superior estén ligados bajo la expectativa de que los académicos tienen que ser más productivos. En este sentido estos últimos se encuentran en una constante tensión entre la forma en que ellos entienden y ejercen sus prácticas académicas, esto es, la docencia y la investigación, las cuales ahora se ejercen bajo los nuevos contextos institucionales.

Para dar cuenta de dichas tensiones que giran alrededor de lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, se hace necesario hablar de la configuración de la práctica docente, es decir de los docentes. Por lo que se hace imprescindible enunciar la forma en que ellos hacen y han hecho la construcción de su practica académica y más específico su práctica docente como una práctica que está social y culturalmente constituida.

En este sentido las razones por las que la investigación de corte cualitativo permite dar cuenta de los factores arriba señalados son: la investigación cualitativa y sus prácticas acentúan los procesos y los significados de los actores sociales. Lo que la investigación cualitativa acentúa es la naturaleza socialmente construida de la realidad (Denzin y Lincoln 1994) dando respuestas a preguntas sobre cómo la experiencia social es creada y se le da significado. En este sentido no separa al individuo y su contexto, sino los trata a los dos como una unidad que es mutuamente construida (1990).

Una segunda razón puede encontrarse en la caracterización de la investigación cualitativa dada por (Denzin y Lincoln 1994) quienes establecieron que no hay una teoría o paradigma que sea claramente propio de lo cualitativo, ni tampoco que pertenezca a una disciplina específica o tengan una serie de métodos que sean enteramente suyos. Este paradigma de investigación está constituido por métodos, técnicas, pero sobre todo por prácticas que proveen de importantes insights para los fenómenos humanos sociales. En este sentido la investigación cualitativa es mejor vista como una serie de prácticas que abrazan múltiples historias disciplinarias, tensiones y contradicciones sobre sus métodos, formas, resultados e interpretaciones.

Finalmente, la perspectiva cualitativa considera inherentemente un multimétodo y un paradigma multienfocado. El paradigma cualitativo ha sido desarrollado y constituido lentamente como forma de entender la complejidad del fenómeno humano-social. En el curso de la historia de las ciencias sociales el paradigma cualitativo ha emergido en oposición a la postura positivista establecida. En este sentido el paradigma cualitativo representa la postura de ir más allá del paradigma dominante, para investigar y entender el fenómeno social. Es decir, brinda flexibilidad en el diseño de investigación en la comprensión del fenómeno que es intrínsicamente complejo a causa de su naturaleza, tal como lo es la educación. Silverman (2000) da una descripción simple de la variedad de métodos para recolectar información que caracterizan la perspectiva cualitativa:

| *Método* | *Características* | *Afirmaciones* |
|---|---|---|
| Observación | Extensos periodos de contacto | Comprensión de las subculturas |
| Textos y documentos | Atención a la organización y uso de tal material | Comprensión del lenguaje y otros sistemas de signos |
| Entrevistas | Relativamente no estructuradas y abiertas - cerradas | Comprensión de la experiencia |

| | | |
|---|---|---|
| Grabación de audio y video | Precisa transcripción de las interacciones naturalmente ocurridas | Comprensión de cómo la interacción es organizada |

Algunos de los aspectos polémicos de la investigación cualitativa que han sido criticados y que hacen referencia a la verdad, la representación de la subjetividad y la generalización, básicamente, son hechos por el paradigma opuesto que es el positivismo. En esta perspectiva sus seguidores consideran que la investigación cualitativa no puede trascender prejuicios personales, o falta de objetividad (libre de valores) sobre la información que está siendo producida.

La forma en que estas tensiones y críticas han sido reexaminadas por los investigadores varía de acuerdo no sólo por los métodos o técnicas que son usadas sino también por el tipo de análisis que es hecho. Para algunos especialistas tales críticas levantan una posición política (Denzin y Lincoln 1994) sobre la necesidad de mantener el control sobre la producción de conocimiento; es decir, sólo permite ciertas formas de conocimiento para propósitos ideológicos. Para otros cualquier tipo de investigación (cualitativa o cuantitativa) que se sitúe bajo tales críticas es un problema de índole epistemológico (Sikes 2000) sobre la naturaleza de la verdad social, la realidad humana y cuestiones éticas.

El uso de la investigación cualitativa en el escenario educativo particularmente en el entrenamiento y la enseñanza se desarrolló fuertemente en los años ochenta. Goodson (1992) considera que durante los años sesenta y parte de los setenta la enseñanza era vista más en términos de un rol social formal. No obstante, se dio un cambio de atención y la investigación se volvió directamente hacia el trabajo de los maestros e interrogantes sobre cómo ellos veían su trabajo y sus vidas. Tal postura fue bastamente explorada en los años pocehenta y ahora hay un basto y creciente campo de investigación en tópicos tales como la vida de los maestros, conocimiento personal, trabajo, subjetividad y profesionalización (Clandinin y Connelly 1987; Elbaz, 1991; Goodson y Walker 1991; Goodson, 1992; Nelson, 1992; Thomas, 1995; Goodson y Hargreaves 1996; Munro, 1998; Goodson y Sikes 2001)

El uso de metodología cualitativa y específicamente de trabajos que tienen como temática central en la actividad de la enseñanza vista desde dentro de la práctica personal del conocimiento de los maestros. Aumentan la importancia de cómo éstos se ven a sí mismos y a su trabajo y esto emerge en las historias que ellos cuentan sobre su trabajo a diferentes personas y escenarios (Clandinin and Connelly 1987; Elbaz 1991) En este sentido el uso de métodos cualitativos para la comprensión de prácticas educativas es un campo en crecimiento para un conocimiento profundo, de tales

prácticas con métodos variados como son etnografía, investigación - acción, anécdotas e historias de vida.

En uso de las historias de vida y anécdotas de vida como narrativas hay pocos intentos para desarrollar este género como una opción metodológica unificada. Como señalan Hatch y Wisniewski (1995) existe una opinión compartida de objetivos y suposiciones básicas en el uso de éste género, pero diferente énfasis y vocabulario han sido desarrollados. Así, dos de los conceptos que algunas veces aparecen como sinónimos o como opciones diferentes son; 'anécdotas de vida' e 'historias de vida'.

Esto se aprecia claramente por las definiciones citadas a continuación por los mismos autores: anécdota de vida es cualquier retrospectiva contada por el individuo de su vida completa o en partes, en forma escrita u oral que ha sido sacado o incitado por otra persona; historia de vida es la historia bien contada sobre nuestra vida. Una historia de vida es una anécdota situada dentro de su contexto histórico, o como una biografía sociológicamente leída.

Las historias de vida se localizan dentro del desarrollo de métodos biográficos y varias disciplinas han hecho uso de tales métodos donde podemos agrupar trabajos en literatura, historia, ciencia social, educación y feminismo (Munro, 1998). En este sentido cada una de las disciplinas o tradiciones culturales ha desarrollado sus propios estándares y perspectivas en la escritura de vida. Una importante caracterización dada por Louis Smith (1994) es que las historias de vida, aun el estudio de biografías colectivas (grupos), dan una idea de los grandes problemas en la estructura social, el cambio y la movilidad social. Es decir, la historia de vida se vuelve una categoría más amplia de investigaciones cualitativas etiquetada de mejor manera como caso de estudio, que históricamente ha sido asociado con el trabajo de la Escuela de Chicago (Goodson y Sikes 2001).

Tomando en consideración los objetivos de trabajo de investigación, el hacer una diferencia entre anécdota de vida e historia de vida puede o no es central, porque ambas son instrumentos narrativos que proveen una forma específica de conocimiento sobre acciones humanas. Así el valor de ambas está en su dimensión narrativa. Ya que esta última es un tipo de discurso lingüístico particularmente situado para mostrar la existencia humana en una acción situada, esto es la acción humana intencionalmente colocada en el mundo. El discurso narrativo es una composición que junta diversos eventos, sucesos y acciones de la vida humana, hacia una proceso con una meta concreta (Polkinghorne, 1995).

Los usos e intereses de las anécdotas de vida y las historias de vida como diferentes tipos de instrumentos metodológicos son muchos y complejos y han producido ideas importantes en temas relacionados con valores culturales, representación colectiva (Olmedo, 1999), el empoderamiento de la voz individual (Finley y Finley 1999), los

efectos de la estructura social en el individuo (Tierney, 1999) así como los temas sobre la subjetividad, la importancia del yo, y relaciones de poder (Cary, 1999). No obstante, en el presente trabajo el énfasis radica en ver las historias de vida como un poderoso recurso para puentear de lo general hacia lo individual de lo abstracto a lo concreto. En este sentido la descripción dada por Polkinghome (1995) también citada por L. Cary (1999: 415) expresa este potencial:

> ... la historia de vida como método trata de hacer centrales las subjetividades de las experiencias vividas por los participantes de la investigación en la producción de conocimiento [... ] Como la narrativa contada históricamente es la forma lingüística que preserva la complejidad de la acción humana con su relación de secuencia temporal, la motivación humana lo azaroso y los cambios contextúales ambientales e interpersonales (L. Cary, 1999: 415).

Hay dos tipos de percepciones que la investigación narrativa provee: la percepción paradigmática y la percepción narrativa (o trama de la historia). Polkinghome sugiere una demarcación clara entre ambas con relación en el análisis y la obtención de datos. Los procedimientos de los análisis paradigmáticos, producen, taxonomías y tipologías que emergen fuera de los elementos comunes en los datos, así como la comprensión categórica es parte de su lógica. En el caso de la trama-historia la obtención de eventos y sucesos como datos y del uso del procedimiento de análisis narrativo es producir anécdotas e historias. Tales diferencias son cuestión de énfasis y están conectadas al tipo de percepción necesaria para la agenda de investigación.

En el caso de las historias de vida del presente trabajo, ambos tipos de percepción son usados, el paradigmático que da la posibilidad de reconocer el uso de categorías en el análisis de las narrativas, mientras la percepción narrativa es vista como complemento a la percepción paradigmática.

Una de las razones para caracterizar la presente investigación como historia de vida, y no sólo como anécdotas de vida es porque autores como Goodson (1992: 6) afirman que el objetivo crucial de la historia de vida es situar la propia anécdota de vida del docente junto a un análisis contextual más amplio, que se encuentra la construcción teórica del trabajo.

Para el propósito de esta investigación, las historias de vida son anécdotas de acción dentro del contexto teórico. En este sentido las historias de vida son una aventura colaborativa, reexaminando un rango más amplio de evidencia. El anecdotista de vida y el otro (u otros) colaboran desarrollándose el informe más amplio a través de entrevistas y discusiones y por el escrutinio del texto y el contexto.

La historia de vida es la anécdota de vida situada dentro de su contexto histórico. Diferentes estratos de interpretación[1] están implícitos en el relato de la realidad social en términos del contexto histórico Es decir, la atención está en la característica colaborativa de la historia de vida, que en nuestra investigación está relacionado con el hecho de que los historiadores de vida están atados a un caso de estudio no sólo por proximidad sino también por una práctica educativa (como académicos que comparten prácticas sociales similares), esto puede ser formulado bajo condiciones históricas específicas, que en el presente trabajo se sitúan en el contexto mexicano. Goodson y Sikes (2001) describen como hasta aquellos investigadores que hacen uso de las aproximaciones de las historias de vida pueden tener diferentes respuestas a cuestiones sobre su uso. Citando a Michael Erben, él describe lo siguiente:

> ...la motivación individual y las influencias sociales no tienen una demarcación fácil'. Los historiadores de vida creen que las anécdotas que las personas cuentan sobre sus vidas pueden dar importantes ideas y proveer puntos de registro vitales dentro de las "grandes" preguntas antes mencionadas, y las implicaciones que responden a estas preguntas tienen para investigar dentro de cualquier aspecto de la vida social (Goodson y Sikes 2001: 2).

Los mismos autores describen cómo los investigadores usan las historias de vida por las siguientes razones: *a)* para reconocer que las vidas no están en secciones, por lo tanto cualquier cosa que pase en un área de nuestras vidas potencialmente impacta sobre o tiene implicaciones para otras áreas de la acción humana, *b)* para reconocer que hay una relación interactiva crucial entre las vidas de los individuos, sus percepciones y experiencias y su contexto histórico y social, *c)* para mostrar cómo los individuos negocian sus identidades y consecuentemente las experiencias que crea y tienen sentido de las reglas y los roles de los mundos sociales en el cual ellos viven. En este sentido las tres razones pueden presentarse potencialmente en cualquier historia de vida.

En la presente investigación el punto central es establecer que los creadores individuales de las narrativas pueden acceder la relación y la construcción mutua entre las prácticas sociales y culturales, tales como la enseñanza o docencia y su expresión en términos de narrativas. Es decir, los maestros son los que hacen el sentido

[1] Bárbara Pamphilon describe el modelo *zoom* como un sistema dinámico para analizar las historias de vida en diferentes niveles; lo macro, lo meso, lo micro y lo interactivo. Aun cuando no usemos los principios de ese modelo es importante considerar que dentro de las historias de vida se pueden hacer diferentes lecturas, así la necesidad en la comprensión del análisis y presentación de las historias de vida, pudiera ser relatada (Pamphilon, 1999: 393-410).

y significado, el conocimiento del maestro en sus propios términos es ordenado por una narrativa (por una anécdota) que es otra expresión del fenómeno social.

El autor que expone esta idea es Raid (citado por Elbaz, 1991); pone atención al concepto de historia y su implicación para la reforma educativa, y lo que considera como "reforma exitosa". Raid señala la concepción entre instituciones, tradición educativa (prácticas de virtudes) y anécdotas individuales. Haciendo referencia al análisis de Maclntyre's (2002); él muestra que la acción es algo que para alguien es justificable y dar una explicación es situar la acción dentro del contexto de la historia individual de la persona y dentro de un escenario histórico y cultural en el cual la anécdota se lleva a cabo. Como será vista esta conexión entre las acciones individuales y su contexto histórico y cultural están implantados en las categorías del contexto y las narrativas de nuestro caso de estudio.

## Los estudios de caso

Extensa documentación que tratan del concepto el estudio de caso, está disponible y cualquier libro de metodología cualitativa definirá una posición sobre este tema (Silverman, 2000; Patton, 2002). Algunos especialistas se centran más en la caracterización del estudio de caso (Kemmis, 1980; Simons, 1980; Simons, 1996; Bassey, 2000; Stake, 2000). Otros hacen referencia al hecho de que este implica una sola unidad de estudio y que su uso en el contexto de la educación comparado con otras disciplinas es reciente.

Hasta ahora, sus principales características son: buscar el contexto de la vida real y un conocimiento profundo de la misma, lo que brinda flexibilidad para considerarse resultados empíricos(Kemmis, 1980). Stakes (2000) considera importante el hecho de que establecer el uso del estudio caso de es subjetivo para el propósito del investigador y que diferentes investigadores tienen distintos propósitos para estudiar casos. Para mantener tales diferencias él identifica tres tipos de caso de estudio; a) el intrínseco; un estudio es emprendido porque uno quiere una mejor comprensión de las particularidades del caso, b) el instrumental examina un caso para proveer resultados dentro de un tema o reafirmar una teoría, así el caso es de interés secundario y desempeña un rol superlativo facilitando la comprensión de otra cosa, c) el colectivo que es un estudio instrumental extendido a varios casos. Para Bassey (2000: 58) el propósito de los casos de estudio educativos pueden clasificarse como: 1) buscadores de teoría o probadores de teoría y son estudios particulares de temas generales que se proponen guiar hacia la generalización, 2) contadores y delineadores de historias, los cuales proveen historias y describen relatos de eventos educa-

tivos, programas, institución o sistemas, y 3) casos de estudio evaluativos los cuales investigan dentro de los programas educativos, sistemas, proyectos o eventos para determinar su valor.

En la presente investigación nuestro estudio de caso fue desarrollado en términos de lo que Stakes denomina caso de estudio instrumental y/o buscador de teoría.

Munro (1998) , citando a Denzin (1970) describe que la principal característica de la investigación con historias de vida es la entrevista prolongada que, de hecho, son una serie de entrevistas en las que el participante y el entrevistador interactúan para sondear y reflejar las declaraciones del participante. En el trabajo las entrevistas extensas fueron conducidas sobre varias sesiones, alguna información escrita fue también provista (por líneas de vida). Las primeras preguntas que se hicieron eran sobre sus vidas. Después si era necesario se les pedía que proveyeran más información detallada sobre temas particulares comunes conectados con las categorías de análisis (figura 1) en sus anécdotas de vida. Las entrevistas fueron grabadas y después transcritas dando forma a la base de datos.

Puesto que algunos de nuestros objetivos de investigación conciernen a la búsqueda de teorizaciones, esto es a conclusiones teóricas a través de las narrativas de vida de los académicos fue necesario articular lo que era considerado teóricamente importante en nuestra investigación, y que fue expresado en la construcción de categorías de análisis con las narrativas de vida. Por lo tanto, si en las entrevistas los temas identificados por las categorías no emergían por sí solos, se hacían preguntas que mostraran dicho enlace. Esto es, las categorías de análisis interpelaron a las historias de vida. La figura 1 conecta las categorías de análisis con las temáticas que podrían ser usadas si ellos no las habían respondido todavía en la narrativa o en las historias de vida.

## Conclusión

El diseño de la investigación y los procedimientos están determinados por los objetivos de ésta y la necesidad de adecuar la información que responderá a nuestras preguntas. Desde que la presente investigación trata de buscar una comprensión más profunda que relacione a las acciones humanas en el marco educativo, se ha concluido que el paradigma cualitativo ofrece el acercamiento más adecuado para la investigación. La razón es que la investigación cualitativa revela la compleja relación entre el individuo y lo social, hace hincapié en cómo la experiencia social es creada y se le da un significado, y no separa al individuo del contexto.

**Figura 1**

| *Categoría I* | *Temas* |
|---|---|
| La modificación de las condiciones de trabajo (la flexibilidad de la recompensa motivacional académica) | • La intensificación de las condiciones de trabajo y la visión del trabajo académico como labor<br>• El poder motivacional de los programas pago por mérito<br>• Adaptación de la entera lógica del trabajo flexible |
| *Categoría II* | |
| Demandas de la profesionalización de la actividad académica (el académico profesional y especializado) | • La cuestión de la identidad en relación a la profesión académica<br>• Cambios en los caminos de la carrera con relación en la disciplina básica<br>• La interpretación del profesionalismo en su disciplina básica<br>• Como se consideran a ellos mismos con relación a la profesionalización, profesionalismo y la experiencia |
| *Categoría III* | |
| La enseñanza como una práctica social y cultural (el profesional intelectual e ideológico) | • La comprensión de la enseñanza en la educación superior (objetivos y beneficios)<br>• Lugar de los modelos pedagógicos de la enseñanza<br>• Sentido de pertenencia a un grupo de profesionales<br>• Interpretación de la enseñanza como una práctica crítica reflexiva |

Fuente: elaboración propia.

La investigación narrativa fue escogida por ser el método más apropiado para responder nuestras preguntas de investigación y permite el uso de procedimientos analíticos bajo los cuales las categorías teóricas pueden ser corroboradas, refutadas o criticadas. Historias de vida y anécdotas de vida como instrumentos narrativos para reunir los datos empíricos fueron consideradas por ser la mejor manera de conducir la presente investigación. Si bien, la diferencia entre historias de vida y anécdo-

tas de vida no es un tema importante de este trabajo, los métodos de investigación de las historias de vida se usaron para que las historias narradas (las vidas académicas) puedan situarse a lo largo del contexto histórico, que, en la presente investigación, constituye el sistema macroteórico del análisis.

Las historias de vida que se presentan en el estudio de caso son historias de acción dentro de una teoría de contexto, y así hacer uso posterior de un rango más amplio de evidencia. El estudio de caso se desarrolla en el contexto tabasqueño dando la posibilidad de que posteriormente (en otros trabajos) se construya la caracterización de la docencia de la educación superior en Tabasco.

## Referencias


Bassey, M. (2000), *Case Study Reseach in Educational Settings. Buckingham,* Open University Press.

Cary, L. J. (1999), "Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation". Qualitative Inquiry 5(3): 411-427.

Clandinin, J. and M. Connelly (1987), "Teachers' personal knowledge: What Counts as 'Personal' in Studies of the personal", *Journal of Curriculum Studies* 19(6): 447-500.

Denzin, N. K. and Y. S. Lincoln (1994), *Handbook of Qualitative Research,* California, SAGE.

Elbaz, F. (1991), "Research on Teacher's Knowledge: the Evolution of a Discourse", Journal of Curriculum Studies, 23(1): 1-19

Finley, S. and M. Finley (1999), "Sp'ange: A Research Story", *Qualitative Inquiry* 5(3): 313-337.

Goodson, I. (1992), *Studying Teachers 'Lives: an Emergent Fieldoflnquiry, Studing Teachers lives, I. Goodson,* London, Routledge.

Goodson, 1. and A. Hargreaves (1996), *Teachers' Professional Lives,* London, Falmer Press.

Goodson, I. and P. Sikes (2001), *Life History Research in Educational Settings,* Buckingham, Open Unversity press.

Goodson, I. and R. Walker (1991), *Biography Identity and schooling: Episodes in Educational Research,* London, Falmer Press.

Hatch, J. A. and R. Wisniewski (1995), *Life History and Narrative: Questions, Issues and Exemplary Works. Life History and Narrative,* London, Falmer Press.

Kemmis, S. (1980), *The Imagination of the Case and the Invention of the Study. Towards a Science ofthe Singular,* S. Helen, Norwich, Ocasional Publication.

Maclntyre, A. (2002), After Virtue, London, Duckworth.
Munro, P. (1998), *Subject to Fiction,* Buckingham, Open Univeristy Press.
Nelson, M. (1992), *Using Oral Histories to Reconstruct Experinces ofWomen Teachers (1900-1950). Studing Teachers Uves,* I. Goodson, London, Toutledge.
Patton, M. Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods,* Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
Polkinghome, D. E. (1995), *Narrative Configuration in Quialitative Analysis. Life History and Narrative,* London, Falmer Press.
Sikes, P. (2000). "'Truth' and 'Lies' Revisted", *British Educational Reserch Journal* 26(2): 257-270.
Silverman, D. (2000), *Doing Qualitative Research,* London, SAGE.
Simons, H. (1980), *Case Study in the Context of Educational Reserch and Evaluation. Towards a Sicence of the Singular,* Centre of Applied Research in Education.
Simons, H. (1996), "The Paradox of Case Study", *Cambridge Journal ofEducation* 26(2): 225-40.
Smith, L. (1994), *Biographical Method. Handbook of Qualitative Research.* N. K. Denzin and Y. S. Lincon, SAGE.
Stake, R. (2000), *Case Studies. Handbook of Qualitative Research.* D. N and L. Y. Thousand Oaks CA, SAGE.
Thomas, D. (1995), *Teachers'Stories,* Buckingham, Open University Press.
Tierney, W. G. (1999,. "Guest editor's Introduction: Writing Life's History", *Qualitative Inquiry* 5(3): 307-312.
Van-Manen, M. (1990), *Researching livedExperince,* New York, SUNY.

# El diagnóstico como herramienta estratégica de la investigación-acción participativa

*Jesús Nicolás Gracida Galán*

## La problematización

La preocupación por el tema se origina en el colectivo de estudiantes de la maestría en educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en su unidad 271 de Tabasco.

El grupo comparte una serie de problemas relacionados al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje que utilizan los profesores a cargo de las asignaturas de Ciencias Sociales. Entre ellos destaca el uso excesivo de las exposiciones a cargo de los mismos estudiantes; la intervención del profesor como la figura central que posee la verdad; el uso excesivo de tiempo instruccional en la repetición de los contenidos de los textos; poca intervención del grupo; carencia de recursos didácticos durante las más de cinco horas que dura cada asignatura. Este modelo, al estar centrado en la enseñanza, coloca al docente como la figura central del proceso.

De la revisión bibliográfica llevada a cabo, se deriva que la enseñanza tradicional, pone el acento en los contenidos y en el profesor como el sujeto principal encargado de la trasmisión de los mismos. La habilidad principal del docente se considera por tanto el discurso o manejo del lenguaje, dado que el proceso de transmisión, requiere de una secuencia lógica y el máximo apego a los contenidos. Este modelo educativo es también conocido como escuela tradicional y fue representativo del siglo xvii. Palacio 1984 refiere el modelo tradicional como una enseñanza con alto grado de autoritarismo cotidiano, dentro y fuera del aula: alumno sin voz, verbalismo, exposición del profesor, dueño del conocimiento dado y estático, enciclopedismo, grandes cantidades de conocimiento que el alumno debe memorizar.

## Justificación

El interés por abordar la problemática se deriva de la inquietud de un grupo de estudiantes, quienes animados por la búsqueda de cambios, que provoquen mejoras en sus prácticas educativas, proponen desarrollar un proyecto de transformación educativa, soportado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El proyecto de innovación como alternativa de cambio responde a las experiencias previas vividas por los estudiantes, gracias a la puesta en marcha de algunas sesiones virtuales llevadas a cabo en un taller de Ciencias Sociales, de la maestría en Educación que se imparte en la institución que sirvió de base en el estudio.

La forma en que los alumnos se iban apropiando de los contenidos y gestión de su aprendizaje motivó la recuperación de la experiencia y el planteamiento conjunto de este trabajo como una opción de investigación formal de carácter cualitativa.

La participación activa de los estudiantes como gestores del cambio, y el carácter mismo del proceso de investigación se enmarcan en el nivel cualitativo dado que el desarrollo del proceso involucra a los sujetos en todas sus etapas:

a) La problemática planteada nace como producto de una necesidad sentida por el grupo particular, en un espacio limitado, en un tiempo dado y en un contexto concreto. El problema por tanto está constituido por aquellas actividades o condiciones críticas que deben cambiarse para lograr el mejoramiento de las condiciones de su práctica educativa. Más aún, el problema no fue seleccionado por los investigadores, aunque su papel principal consistió en apoyar al grupo en la identificación los factores críticos del problema, con el fin de comprender sus elementos constitutivos y lograr acuerdos en torno a los aspectos clave. Los investigadores cumplen esta fase desde la organización de reuniones en grupos focales que facilitan las discusiones grupales.
b) Esta investigación se orienta a la solución de un problema concreto, percibido y definido por el grupo, y los investigadores se comprometieron como miembros del equipo, para resolver en conjunto los problemas planteados.
c) Los instrumentos de recolección de información utilizados son propios de la Investigación-Acción dado que el propósito de los mismos es recoger datos altamente interactivos, tales como la conformación de grupos de discusión, entrevistas a profundidad, grupos focales, observación participante y notas de campo.
d) En cuanto a la evaluación de la evidencia, los datos no se analizaron por los investigadores, sino que fueron devueltos al equipo, con la idea de confrontarlos con su propia información para obtener sus percepciones sobre la experiencia. El intercambio permanente de ideas con diversas percepciones, nos llevó

a una comprensión más profunda de los problemas y los hechos. Con ello se cumplen dos funciones propias de la investigación-acción: redefinir el problema original y ayudar a encontrar soluciones alternativas.

e) En cuanto a la interpretación de datos, el análisis fue producto de la discusión grupal, una opción en el proyecto fue la elaboración de narrativas o casos, donde los propios estudiantes compartieron su vivencia en un lenguaje sencillo.
f) A lo largo de trabajo los resultados se fueron difundiendo, a este fenómeno Fals Borda (1984) le denomina "Proceso de devolución sistemática", y consiste en que una vez que las acciones planeadas hayan concluido, es posible encontrar o no un informe final escrito, pero seguramente se habrán realizado numerosas reuniones para discutir para discutir tanto los resultados de la investigación, como las alternativas de acción

Se partió del supuesto de que mediante la confección de una plataforma virtual, que contuviera elementos instruccionales, didácticos e interactivos era posible impactar en el problema, propiciando en los usuarios un aprendizaje significativo, que además contribuyera a la integración de los mismos, en el desarrollo de competencias y habilidades para el uso de las aulas virtuales en entornos educativos.

Algunos recursos con los que se contó para hacer viable el proyecto fueron: la autorización de la institución para llevar a cabo la experiencia de intervención; el apoyo técnico de personal altamente capacitado en el manejo de herramientas virtuales la experiencia previa de quien condujo este proyecto, y el interés de los estudiantes del posgrado en educación por ser copartícipes de la experiencia.

En nuestro país aun son pocas las experiencias virtuales de aprendizaje que han sido documentadas y aun más escasas, las referidas a la posibilidad de que a través del uso de las aulas virtuales, se logre generar un aprendizaje significativo en estudiantes.

Entre los estudios más recientes podemos mencionar el trabajo de Bautista y Borges (2006), en el que los autores dan cuenta de la aplicación de una experiencia en España y muestran los resultados en un grupo de estudiantes de licenciatura. Los autores en cuestión brindan información útil sobre la manera en que los profesores podemos utilizar las herramientas multimedia en el aprendizaje.

De igual modo Cardona y Correa (2004) anotan una serie de aportaciones en el trabajo denominado "Ambientes virtuales colaborativos aplicados a la educación superior", texto subido a la red y consultado el 11 de marzo de 2004. Este texto describe un proyecto de investigación en el cual se explora el uso de la realidad virtual, como soporte para la educación a distancia y describe los principales retos técnicos y pedagógicos que sirvieron de fundamento para la conclusión de la experiencia.

En el mismo año, Elena Barbera publica en 2004 su texto *La educación en la red* en el cual brinda información valiosa sobre los recursos tecnológica aplicados al ámbito educativo de carácter formal, propone una visión posibilita de los medios electrónicos comunicativos y los desarrolla en la Universidad Oberta de Cataluña.

El uso de las TIC y el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, son los paradigmas fuertes en los países que han abrazado la globalización como modelo económico.

Se pretende que la formación de los futuros profesionistas sea congruente con la competencia requerida en el mercado mundial. Lo anterior se traduce en una apremiante necesidad de dotar a los estudiantes de habilidades y competencias genéricas y específicas que les sirvan durante toda su vida.

El Sistema Educativo Mexicano ha sido señalado por organismos evaluadores externos e internos, como carente de pertinencia en cuanto a contenidos y formas, cargado de verbalismo, obsoleto en sus contenidos, sin relación con las necesidades sociales y centrado en la enseñanza (OCDE, 1995); en resumen, basado en un modelo de formación tradicional.

Al utilizar las aulas virtuales y las múltiples herramientas de la red, se propicia un ambiente amigable, participativo y asincrónico que permite a los usuarios una actitud prepositiva y autogestiva en su aprendizaje:

> En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausbel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual concede una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio (OCDE, 1995).

La pertinencia del tema se enuncia en los objetivos del propio Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que en su apartado relacionado con la educación básica señala:

> Nos hemos propuesto lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional -los educandos y educadores, las autoridades, los planes, programas y métodos y las escuelas e instituciones- se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a lograr, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad, los propósitos que animan a la función de educar: que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con res-

ponsabilidad sus derechos y sus obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida (PND, 2001-2006).

Para garantizar una educación a lo largo de la vida, es indispensable la actualización de los profesores en torno a la transformación que ha tenido el concepto de conocimiento para el logro de una educación básica que asegure la calidad: "En una educación básica de buena calidad el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales, son las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos (PND, 2001-2006)".

La investigación se propuso provocar en los estudiantes participantes en la experiencia el gusto por el conocimiento y por el uso de herramientas virtuales, con la intención de convertir el aula en un espacio dinámico, interactivo pero sobre todo autogestivo de los aprendizajes.

El objeto de estudio se centró en la necesidad de innovar desde una actitud comprometida con la práctica, animados por la búsqueda de cambios que provoquen una mejora en las instituciones y en las prácticas educativas de quienes formaron parte de la experiencia.

## Importancia del trabajo en equipo en la investigación-acción

Al constituirse un proyecto de innovación, que involucraba a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hizo evidente que se trataba de un ejercicio, que debía incluir a estudiantes, profesores e investigadores.

Se trataba de un colectivo con miembros internos y externos, que deberían llevar a cabo no sólo el proceso sino la organización del mismo. Una revisión de lo expuesto desde el punto de vista de Astroga (1992) con relación a la composición de los equipos promotores servirá para enmarcar el análisis de la conformación de nuestro colectivo.

Astroga señala que el equipo promotor en su conjunto debe tener cualidades como las siguientes:

- Estar comprometidos con la lucha de la organización y del movimiento popular en general: la solidaridad del equipo es una condición imprescindible, sin ella el apoyo carece de sentido.
- Tener conocimientos teóricos para poder orientar la reflexión sobre los problemas; estos conocimientos ayudan a mantener una actitud crítica.

- Manejar la metodología de investigación para ejecutar los pasos del diagnóstico con las técnicas e instrumentos adecuados (Astroga, 1992: 89).

El papel de los investigadores externos a su vez, será básicamente aportar conocimientos teóricos y metodológicos y junto con ello, capacitar al resto del equipo, a fin de que los compañeros de la organización puedan realizar nuevos diagnósticos por su propia cuenta (Astroga; 1992).

Lo innegable era que todos necesitábamos cambiar, y para ello se requería el compromiso de cada uno de los participantes.

Para lograr la implicación de los alumnos en cada una de las etapas del proceso fue indispensable decidir entre todos, las tareas que cada uno debería realizar y su participación en la fase de evaluación. Al fin y al cabo como lo manifestó uno de los miembros del equipo "mucho o todo el proceso de trabajo pretende mejorar un servicio, que ellos mismos recibirán".

Para efectos de organizar y conocer las características que debían cubrir los integrantes del equipo de trabajo fue necesario abordar, algunos aspectos de la teoría de grupos.

Un grupo se compone de dos o más individuos que se conocen, que interactúan en forma periódica y que se perciben como grupo. Al respecto Thompson señala: "los grupos adoptan muchas modalidades y tienen su origen en multitud de fuentes. Pero todos tienen un elemento común: el propósito de satisfacer las necesidades individuales u organizacionales. Los miembros tienden a obtener satisfacción al asociarse, pues de lo contrario lo abandonarían" (Dalton, 2006: 176).

El grupo desempeña varios papeles útiles en la IAP". . .es una acción dinámica en la que se aprende a recibir pero también a dar; es una acción básica para que el ser humano sepa actuar adecuadamente en cualquier actividad" (Contreras, 2003: 14).

En este sentido, el grupo como método implica propiciar que el colectivo o equipo de investigación se convierta en el instrumento correcto para alcanzar los objetivos propuestos, creando en los miembros una preocupación por los cambios socioculturales.

Así el grupo representa una respuesta a las necesidades psicosociales de la persona y una influencia en la comunidad a la cual pertenece y se halla inmersa.

El tipo de grupo que se constituye a partir de la investigación que se propone, es denominado grupo secundario. Este grupo se caracteriza por conformar una relación funcional con base en intereses específicos, que al perderse o terminarse llevan a la disolución. A veces su duración es breve y suele ser formal.

Por su forma de organización el grupo de investigación se reconoce como un grupo organizado, donde existe una división de trabajo para procurar una meta productiva en la que se establecen posiciones y roles, asumiendo cada miembro un

papel especializado. El líder, o en este caso el investigador es el orientador y responsable de las tareas. ".. .cada miembro es parte solidaria de la estructura, depende de los otros y éstos de él. Lo que tácitamente implica interdependencia y cohesión en tanto se cumplen los objetivos" (Contreras; 2003: 28).

La estabilidad en una estructura grupal depende en gran medida de la cohesión de los roles que la integran, un cambio obliga a los demás elementos a reubicarse. "El individuo es al grupo como la célula al organismo".

Existen al menos cuatro estructuras que determinan los sistemas de comunicación: estructura autocrítica; estructura paternalista; estructura permisiva y estructura participativa.

De los anteriores nos centraremos en la estructura participativa, pues sus características competen a los equipos de IAP.

En la estructura participativa los miembros actúan en conjunto para lograr su interacción; se le considera la ideal para trabajo social de grupos. El líder participa con ellos, pero las funciones son asumidas por todos. La comunicación es abierta, existe consenso en la toma de decisiones, es flexible y permite los cambios. La cooperación es una meta, por lo cual se logra un alto nivel de productividad.

En este tipo de estructura es indispensable que los objetivos se determinen desde el comienzo. Debido a que todo grupo surge de una necesidad, es indispensable señalar y ejecutar un sistema que permita conocer los resultados de la acción, modificando errores y conceptos por medio de la retroalimentación.

En síntesis, Contreras (2003) propone lo siguiente:

- Concepción de la idea
- Proceso de conocimientos: investigación
- Proceso de reflexión: análisis diagnóstico
- Proceso de decisión: planteamiento del grupo
- Proceso de acción: desarrollo del proyecto de innovación y su tratamiento
- Proceso de evaluación: retroalimentación de la teoría-práctica-teoría

El proceso de investigación-acción comienza con el descubrimiento de una preocupación, de una necesidad detectada por un colectivo que se desea cambiar o mejorar.

Para conformar un grupo o colectivo se requiere que todos los involucrados se sientan vinculados a la problemática. El tema sobre el que se pretende trabajar tiene que ser del interés de todo el grupo, deben sentir como suyos los problemas. De no ser así, la práctica reflexiva resultaría imposible.

Murcia F. (2004) coincide en afirmar que el grupo de investigación o los participantes de un proyecto de investigación-acción deben estar en disposición de formular problemas ellos mismos y de iniciar acciones para hallar soluciones. "La participación se entiende como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el poder de decisión y el compromiso en la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones conjuntas".

La importancia de la conformación de un equipo de trabajo, confiere a la investigación la estrategia metodológica que la diferencia de una investigación tradicional y tecnocrática, conjugando las actividades del conocimiento de la realidad con mecanismos de cambio, de gestión y concientización, que referido por Hall (1995) "se trata de una verdadera estrategia de promoción humana, que involucra al colectivo en la misma actividad investigativa de su problemática".

Lograr la participación activa de un colectivo no es sencillo, se requiere que el investigador conjugue sus intereses con los de la comunidad, dado que la participación del equipo de trabajo se lleva a cabo desde el diseño de la ejecución de la investigación como también en el aprovechamiento de los resultados para las acciones por parte de los sujetos.

Un proceso de investigación-acción participativa, involucra al colectivo desde la formulación del problema, hasta la interpretación de los descubrimientos y discusión de soluciones. Esta participación se expresa según De Shutter (1978) de la siguiente manera:

- La definición de los temas y problemas a investigar
- La recolección de los datos
- El análisis de los mismos
- La identificación de los recursos internos y externos de la colectividad
- La programación de las acciones
- La valoración permanente de las acciones.

A diferencia de un proceso de investigación tradicional, el investigador en la IAP debe estar preparado para ser un colaborador, un socio del grupo. "La relación investigador- investigado como una relación dual, deja de tener sentido, pues los grupos estudiados juegan un papel activo en todo el proceso de investigación". (Murcia, 2004:24).

El problema puede surgir de diferentes fuentes: de la reflexión del grupo sobre las experiencias vividas, de la observación sistemática de la práctica, de un informe sobre situaciones sociales o del contexto, de la observación participante del medio realizada por un "experto".

## Proceso para la integración del equipo

El interés por diseñar un proyecto de mejora educativa para la transformación de la enseñanza tradicional, en un nuevo modelo donde la enseñanza esté más centrada en el alumno, se originó a partir de los cuestionamientos que surgieron en el marco de la asignatura de evaluación institucional, acerca de la efectividad de la enseñanza y las expectativas que el grupo tenía de su aprendizaje.

Al término del curso que antecedió este proyecto, la profesora observó que se trataba de estudiantes que aunque manifestaban constantemente su desacuerdo con el estilo de enseñar de la mayoría de los profesores, mantenían un buen nivel de desempeño, y un interés por su formación poco común.

> Estos estudiantes, eran, un grupo que retaba constantemente mi práctica docente, que aunque no podría calificar de tradicional, podría decirte que si era rutinaria, consistía por lo general en exposiciones, clarificación de dudas de mi parte, cuestionamientos dirigidos para provocar la participación de los estudiantes, discusión abierta de material y alguna actividad escrita [...] en ciertos momentos, manifestaban su desacuerdo con las "rutinas" y hacían explícita su desmotivación, pero cuando se realizaba algún cambio, a propuesta de los mismos, los alumnos, consumían todas mis energías, con sus cuestionamientos, pero además ¡leían todo y consultaban por su cuenta! [...] pensé entonces que ellos merecían una mejor estrategia (entrevista realizada a la profesora del grupo 13 de octubre de 2005).

El grupo estaba realmente preocupado por mejorar el trabajo áulico y su entusiasmo fue el elemento principal para proponer un proyecto de mejora.

Como todo proceso, la creación de un grupo requiere condiciones favorables que le permitan crecer y perdurar. Todo grupo tiene una serie de etapas de desarrollo y crecimiento. Esta sucesión de etapas constituye lo que se le denomina proceso de la vida de un grupo en tres momentos que iremos identificando a lo largo del trabajo: formación, organización e integración.

La integración o formación del equipo casi surgió de manera espontánea, dado que a todos los estudiantes les pareció importante participar en la experiencia. Inicialmente fue indispensable identificar los intereses comunes, mismos que habían estado manifestando durante las clases, el cual se centraba en la necesidad de procurar un cambio en el proceso educativo.

Al comentar sobre la posibilidad de formar un equipo de investigación, se habló de las ventajas que obtendríamos al participar todos en un proyecto innovador. Cada uno de los estudiantes se comprometió individualmente a trabajar para lograr el cambio.

Una vez constituido el grupo, y con la finalidad de identificar la problemática específica se organizó una reunión con lugar y horario señalados.

## Organización

Al inicio de la sesión programada para el mes de febrero de 2005 acudimos al aula designada por los integrantes del colectivo escolar. El grupo se notaba emocionado, aunque la maestra e integrante del equipo de investigadores manifestaba cierto nerviosismo se dijo entusiasmada con la experiencia, Con anterioridad se había discutido en el equipo, si era pertinente su participación y se acordó, que además era necesaria, pues de ella dependería en gran parte que se lograra la solución de muchos problemas señalados como temáticas principales para el diagnóstico.

Iniciamos por la tarde como habíamos acordado. Una vez que se dieron los pormenores y algunas reglas de la participación, se dejó abierta la posibilidad de iniciar la conversación colectiva, focalizando los temas que estaban anotados con anterioridad en la pizarra y que tienen coincidencia con los tópicos de los supuestos planteados en la investigación.

Producto de la reflexión realizada por los estudiantes y profesores participantes en el proyecto, se recuperaron una serie de situaciones, que requieren ser transformadas mediante la acción y participación directa del colectivo.

Los estudiantes se refirieron al tipo de formación que reciben en las aulas de la maestría, calificándolas como centradas en la enseñanza y en los contenidos, realizaron señalamiento, que resumimos con una intervención: "más de un 90% de los profesores tienen formas caducas de impartir sus clases" (Eva).

En esta perspectiva, conocida por los teóricos especialistas en el tema como académica tradicional, el docente es un especialista en el manejo de los contenidos y su eficiencia se liga estrechamente al dominio de las disciplinas. Esta rama considera que cuanto más conocimiento posea el docente, mejor podrá desarrollar su función de transmisión que en esencia consiste en saber exponer los componentes fundamentales de las disciplinas del saber en forma clara y ordenada.

Otra de las apreciaciones recogidas en el contexto de la reflexión colectiva, indica que gran parte de los contenidos que se abordan en las asignaturas no se aplican a sus necesidades reales como docentes de educación básica. Los actores señalaron en distintas ocasiones lo inútil que resulta revisar teorías cuya complejidad impide una aplicación práctica, que los lleve al mejoramiento de su actividad como docentes de educación básica:

> .. .los contenidos no son claros, en ocasiones se nos dan sólo copias de capítulos de material que además de fragmentar la idea del autor impide su comprensión, y eso debe cuidarse más (Hilda).

> Creo que [...] si vamos a ser sinceros pues [...] la inutilidad de los contenidos [...] pues [...] son todos [...] [...] los contenidos son repetitivos y muy complicados y por lo general de poco nos sirven en el nivel que nos desempeñamos.. .creo que nos falta decidir de manera conjunta las temáticas de interés en el marco del programa" (Eva).

Estas y otras afirmaciones conducen al viejo cuestionamiento de la racionalidad técnica con que el profesorado está obligado al abordaje de contenidos, que por la falta de referencia pierden su significado.

El eje centrado en la transmisión del conocimiento manifestado por los participantes, hace hincapié en el proceso de enseñanza que es llevado a cabo por los docentes, el cual se centra en brindar información acabada a los alumnos.

Entran en esta categoría aquellas clases que tanto en su planificación como en su desarrollo ponen énfasis en brindar a los estudiantes información en ocasiones compleja. Se acompaña de la denominada clase expositiva en donde se usa y abusa de cuadros, esquemas, diapositivas, proyecciones, que por lo general están a cargo de los propios estudiantes en un ejercicio de mera transmisión, libre de cualquier cuestionamiento, por la falta de tiempo en la programación de lo que debe verse por sesión.

El sustento teórico procede de la visión del pensamiento racional técnico del docente. A este respecto, Buchmann (1987) señala que el proceso de la transmisión de los conocimientos y de la cultura no requiere más que representar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas.

Los representantes de esta tradición cuestionan enfáticamente la validez de los cursos de formación pedagógica calificándolos de triviales, sin rigor científico y destinados a "ahuyentar la inteligencia", en su lugar señalan:

> [...] el dominio de la materia debe ser una condición relevante en la formación de profesores que determina el desempeño de un buen académico "[…] el dominio de una materia [...conocimiento disciplinario...] es lo más importante en la formación de un profesor y que los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental" (Flexner, 1997).

Los principales representantes de esta corriente, Flexner (1930), Shulman (1989), Aseguran que un profesor con suficiente dominio de su materia debería por lo menos considerar las siguientes características:

- Se considera oportuno que los profesores no solo conozcan la epistemología de la disciplina concreta, sino también la historia de la disciplina; avanzar en un nivel progresivo de niveles de formulación que reflejen los consecutivos estadios de comprensión de tal noción por parte de los estudiantes.
- El profesor deberá comprender conceptos, principios, hechos y teorías principales de la disciplina en cuestión, se trata de un amplio conocimiento sustantivo del campo objeto de estudio que incluye la comprensión de la estructura que dota de organización lógica a los marcos conceptuales. Este tipo de conocimiento es de central importancia para el propósito de que los profesores sean capaces de determinar y diferenciar cuáles son los conceptos y teorías básicas de la materia y cuáles pueden considerarse de segundo orden (Shulman 1986).
- Con la finalidad de que los profesores sepan enseñar a los alumnos a evaluar y verificar la adecuación de sus propios puntos de vista e hipótesis explicitadas, aquellos han de conocer los métodos y estrategias que se utilizan dentro de la disciplina para definir la validez o potencialidad de una nueva noción o proporción. En función del dominio que el docente tenga de una disciplina, pondrá mayor o menor énfasis en la enseñanza de las ideas y conceptos o, en cambio de los procedimientos que son centrales a la disciplina en cuestión.
- Por último como se trata de un conocimiento de la disciplina para enseñarla a otras personas, en esta dimensión del saber profesional debiera estar presente una perspectiva académica apegada a los contenidos (Flexner 1930).

Una de las participantes en el grupo focal plantea claramente su apreciación hacia esta problemática:

> [...] bueno, sabíamos que veníamos a un posgrado y que las cosas no iban a ser tan sencillas, ni modo que los contenidos fueran los mismos que en los libros de textos, ¡no tendría ni caso! Eso nos lo dan las editoriales... más bien me parece que los contenidos no tienen relación con el contexto, por ejemplo, para que quiero saber como evaluar un plan de estudios, si los de primaria están diseñados a nivel federal [...] ese es el problema, no tanto la complejidad (Moy).

Los profesores que hoy conforman el profesorado de mayor antigüedad aún comparten esa apreciación de corte fundamentalmente academicista; situación explicable en tanto que hasta hace por lo menos dos décadas no existían ni los centros formadores de docentes, ni se consideraba indispensable que el profesor contara con experiencia docente previa. Para los docentes que comparten la visión de la relevancia del qué

enseñar; el cómo enseñar no tiene demasiada importancia, confían en las bondades del conocimiento en sí, por tanto la manera en que se transmite es una decisión poco relevante siempre y cuando la forma no afecte el contenido o el fondo (Romero, 2004).

Esto plantea ciertas paradojas dado que aun cuando los profesores de mayor antigüedad son los que mas más se resisten a la actualización didáctica, ponderando el conocimiento de contenidos como su principal compromiso y función; de igual manera no confían en la efectividad de la actualización disciplinar, dado que conciben el conocimiento como un elemento acabado, absoluto y finito que formula verdades para su transmisión verbal. Un análisis más preciso sobre el conocimiento, reconoce que las universidades han dejado de ejercer el monopolio de la transmisión del conocimiento experto a la sociedad, la expansión de la información en su mayoría se desarrolla fuera de ella (Simone R., 2000) (Barnett R., 2001).

Es claro que los estudiantes no excluyen la necesidad de abordar contenidos que en ocasiones se consideran complejos, sin embargo, señalan que es indispensable asegurase de que esa información haya sido comprendida con suficiencia:

> miren [...] a mí me parece que ambas cosas son difíciles de lograr es decir adaptar el contenido a nuestra práctica sería imposible, porque estamos aquí maestros de tres niveles, preescolar, primaria y secundaria, a lo mejor lo que me sirve a mí no te sirva ti, eso puede ser muy rico, por ejemplo yo puedo decirte que [...] gracias a las experiencias del curso y a las vivencias de los compañeros, conocí a grandes rasgos el mapa curricular y las metodologías de otros subniveles educativos, primaria y secundaria, habían profesores que laboraban en estos; lo que sí me parece es que el profesor debe hacer mejores esfuerzos por elegir lecturas que al menos nos despierten el interés (Bety).

Esta clase de estructura de transmisión del conocimiento, no tiene en cuenta que la preparación más adecuada de un profesional se logra en la medida en que el conocimiento se confronta con la práctica profesional. En este sentido, Shón (1992) plantea:

> no deberíamos empezar por preguntar como hacer un mejor uso del conocimientos científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas determinadas de la práctica, independiente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica Shón (1992).

Otra de las apreciaciones realizadas por los participantes del proyecto, se relaciona con la dificultad que los alumnos enfrentan para activar los conocimientos previos adecuados, si la información es poco clara, esta desorganizada o de alguna forma, carece de sentido.

Esta referencia aunque estrechamente relacionada con la anterior, se centra más en la situación que los estudiantes viven, cuando el docente es incapaz de relacionar, sistematizar o simplemente movilizar un conocimiento nuevo con sus experiencias previas. Sin duda, las clases pueden ser muy claras, bien estructuradas pero lo son desde la óptica del docente y no siempre coincide con la del estudiante.

> Si hablamos de contenidos, me parece que el problema no es que sean sencillos o complejos, se trata de las formas en que imparten sus clases algunos maestros, o sea es cierto que hubo [...] en un primer momento contenidos que no fueron satisfactorios; los contenidos eran importantes e interesantes pero la cátedra del docente, no permitía la dinámica de la clase para hacerla más alentadora y agradable" (Hilda).

> Mira en ocasiones, nosotros ya discutimos en otras clases previas algunos contenidos, logramos que nos quede claro o sin la ayuda del maestro discutimos y tratamos de poner ejemplos, pero esto al docente, ¡le vale! Nunca pregunta que sabemos del tema, si ya lo vimos antes, o hasta dónde llegamos (Katy).

> [...] las formas de impartir la materia deja mucho que desear... nosotros como que ya no estamos para estar solo escuchando, o exponiendo, tenemos nuestras propias opiniones y experiencias... aunque sean pobres (Eva).

Activar los conocimientos previos, parece ser una de las exigencias más nítidas en el colectivo, cuando se trata de plantear un proceso de mejora continua. Y esto, sólo puede adquirirse en la medida en que los conocimientos se convierten en logros personales si el estudiante va interiorizando el conocimiento como estructura, "el proceso de vincular la información nueva con los conocimientos previos le facilitará la resolución de problemas".

Uno más de los tópicos que aparecen claramente en las referencias de los participantes del grupo focal, es el relacionado con la ausencia de estrategias de aprendizaje de los docentes y de ellos mismos como estudiantes, por la insistencia y la dedicación de tiempo a este tema, consideramos que se percibe como una de las problemáticas más fuertes para ser atendida.

Coinciden en que las clases son tediosas y aburridas, pero sobre todo, se nota en los profesores la carencia de alternativas, la ausencia de habilidades para lograr la motivación el interés, la recuperación misma de los contenidos:

> Mira, cuando uno ingresa a estudiar la maestría en la UPN bueno... mis expectativas eran muchas, quizás hasta curiosidad por los comentarios que escuchaba acerca de la escuela y los profesores... pero... no han sido como lo pensé, las horas son tediosas y los pro-

fesores hablan demasiado. Esta materia no es que sea mala... pero si la maestra nos da la oportunidad de opinar pues ojala... yo desearía que se hiciera más dinámica (Jenny).

…Es tedioso en general permanecer tantas horas oyendo discursos del profesor o de los compañeros que se la pasan dando ejemplos de sus escuelas... me sentía cansado...además de que ... siempre iban quedado algunas dudas que nunca pude disipar... se discute poco" [...] el estilo de las clases es más o menos el mismo, exposiciones y más exposiciones que provocaron tensión, irritación y cansancio (Luis).

Cierto, en ocasiones exponer me resulta complicado...los nervios se hacen presente, escuchaba el rumor que les aburre o que no nos entienden nada (Noe).

Pienso que...aunque se tenga el conocimiento pleno en la materia, las actitudes y las estrategias utilizadas en abordar los contenidos es determinante para la construcción de nuestro aprendizaje y reconociendo la capacidad y emitir juicios de valor de los asesores de la maestría, poder tener criterios amplios; y a esto nos lleva la maestría (Dora).

La cosa es que sólo algunos profesores y por su cuenta, han intentado algo diferente porque la verdad, eso de las exposiciones [...] por alumno, o por equipo [...], es insoportable porque se te va la clase completa, tratando de no dormirte [...] mira, seamos sinceros, en ocasiones ni se nos reparte la lectura antes, ni al profesor le interesa si leímos el tema [...] el expositor se arranca [...] si bien nos va [...] con unas diapositivas, que lee y lee hasta que continúa el siguiente [...] yo la verdad si me duermo [...] jajaja [...] ellos lo saben [...] jajaja.

Bueno, lo que pasa es que [...] estábamos comentando que la situación con las exposiciones ha llegado a tales extremos que cuando van a realizar sus diapositivas solo decimos ¡piedad!!! sólo hagan cinco o seis porque la verdad hay grupos que llevan hasta 20 diapositivas y las ¡leen todas! !,¡de verdad [...] no tienen piedad!!! Jajajajaja.

Jones (1995) señala que las estrategias de aprendizaje usadas para codificar, organizar y recuperar información influyen en la mayor o menor facilidad de acceso al conocimiento, en la medida en que el estudiante accede a ellas, puede usar la información adquirida para formular predicciones, preguntas o hipótesis.

Superar la carencia en el uso adecuado de los recursos didácticos por supuesto que no resuelve el problema educativo que se aborda en esta investigación, sin embargo el uso de procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y al interés del alumnado implican un avance para la consecución de los objetivos de mejora de las prácticas educativas.

Algunos procedimientos que señalan Rodrigo y Arnay (1997) en su texto sobre la construcción del conocimiento escolar, rescatan la estructuración de contextos y de actividades, la presentación de modelos expertos, la creación de guías sobre el desarrollo participativo, el manejo de conversaciones en el grupo, la reflexión metacognitiva explícita.

> muchos de estos procedimientos que el profesor debe aprender a usar son recursos didácticos elaborados por investigadores de las disciplinas correspondientes o por otros docentes que se han visto en circunstancias similares... otras veces el profesor debe inventar, a partir de sus conocimientos del dominio y su didáctica correspondiente, las ayudas específicas (Rodrigo y Arnay, 1997: 332).

Por último y como parte de los estilos de enseñanza, los participantes de este ejercicio señalaron la tendencia de los profesores a privilegiar el trabajo individual por sobre el colaborativo, siendo para ellos, indispensable el ejercicio de interacción y el enriquecimiento de las vivencias, dado que los estudiantes ejercen en distintos niveles de la educación básica.

> [...] estamos aquí maestros de tres niveles, preescolar, primaria y secundaria, a lo mejor lo que me sirve a mi no te sirva ti, eso puede ser muy rico, por ejemplo yo puedo decirte que...gracias a las experiencias del curso y a las vivencias de los compañeros, conocí a grandes rasgos el mapa curricular y las metodologías de otros subniveles educativos, primaria y secundaria, habían profesores que laboraban en estos (Bety).
> Eso en realidad es lo que se necesita, un plan de trabajo donde los alumnos hagan actividades colaborativas, si los maestros en lugar de preocuparse porque pasen las horas pronto, se involucrarán en un trabajo más colaborativo, creo que estaríamos en un mejor camino, [interviene el moderador] ¿A qué te refieres con que están más preocupados por que pase pronto el tiempo?
> [de nuevo Noe] Sí, mira, a decir verdad, los maestros llegan a que el alumno exponga o a que los alumnos revisen en equipo material pero sin ninguna planeación, a veces ni entendemos qué quieren y por lo regular, ni siquiera se concluye el trabajo que se realiza, la verdad sí,[señala Irma] eso desmotiva, y sabes que con estar en un equipo, vas a obtener igual calificación que los demás aunque no leas ni jota.
> sí, sí pero ve, [interviene Oto] seamos justos, hay profesores que realmente se afanan y con ellos hemos aprendido, [...] se acuerdan del prope [propedeutico] tuvimos excelentes maestros, yo aprendí muchísimo con el de metodología para la elaboración de trabajos, redactábamos, a veces hasta poemas, era muy padre y pasaba el tiempo rápido... tal vez nos faltan propuestas, porque la verdad para nosotros igual es cómodo, como dice Eva, pasar el tiempo.

> sí, sí, [interviene Eva] eso es verdad, hay quienes se la pasan recortando y hay quienes obtienen calificación fotocopiando [intercambia miradas con otros compañeros y prosigue. ..] eso no significa hacer trabajo colaborativo, eso más bien es trabajo individual, pero disfrazado.
> [interviene Moy] para trabajo individual, el montonal de tarea que nos deja la de ciencias naturales... a esa maestra sí que no le importa que trabajamos en la semana, se pasa la clase revisando el montón de tareas [...] mira en ese caso, ya sabemos que hay que hacer tarea y tarea y así pasamos la materia.

Los testimonios recogidos hablan de la necesidad de implementar estrategias de trabajo colaborativas o grupales por encima del trabajo individual.

El concepto de aprendizaje colaborativo, no es nuevo en el terreno educativo, es conocido por su frecuente aplicación como estrategia de trabajo grupal, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la labor de todo docente o coordinador de actividades de enseñanza.

Su uso es más frecuente en el campo específico de educación a distancia o en redes de las Tecnologías de la Información y Comunicación por sus siglas conocidas como TIC, como medios de aprendizaje, las definiciones tienden a variar un poco.

Cabero (2000) define el término de aprendizaje colaborativo de la siguiente manera "es la adquisición individual de conocimiento, destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo".

Trabajar en forma colaborativa implica trabajar juntos en alguna tarea o tema de tal forma que se promueva el aprendizaje individual mediante un proceso de colaboración en grupo.

Kaye (1991) concibe a su vez como aprendizaje colaborativo la adquisición individual de conocimientos, destrezas y actitudes que ocurre como resultado de la interacción en grupo, tanto si el aprendizaje es un objetivo prioritario explicito de la colaboración. Para Hiltz (1992) el trabajo colaborativo debe concebirse "como un proceso de aprendizaje que enfatiza el esfuerzo cooperativo o de grupo entre los docentes y los estudiantes, la participación activa y la interacción por parte de ambos estudiantes y profesores y el conocimiento que emerge desde un activo diálogo entre los participantes compartiendo sus ideas e información. El conocimiento es visto como un constructo social y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción entre iguales, la evaluación y la cooperación".

Algunos elementos propuestos por Kaye (1991: 202) que definen el campo del aprendizaje colaborativo son:

- El aprendizaje es inherentemente un proceso individual, no colectivo, que es influido por una variedad de factores externos, incluyendo las interacciones grupales e interpersonales.
- Las interacciones de grupos e interpersonales implican el uso del lenguaje (como proceso social) en la organización y modificación de las estructuras de conocimiento y comprensión de cada persona, por lo que el aprendizaje es simultáneamente un fenómeno social y privado.
- Aprender colaborativamente implica intercambio entre pares, interacción entre iguales, y capacidad de intercambio de roles, de tal manera que diferentes miembros de un grupo o comunidad pueden desempeñar distintos roles (alumno, profesor, documentalista, gestor de recursos, facilitador) en diferentes momentos, dependiendo de las necesidades.
- La colaboración lleva a la sinergia, y asume que, de alguna forma, el "todo es más que la suma de las partes", de tal forma que aprender colaborativamente tiene el potencial de producir ganancias de aprendizaje superiores al aprendizaje aislado.
- No todas las tentativas en el aprendizaje colaborativo tienen éxito, ya que bajo ciertas circunstancias, la colaboración puede conducir a la conformidad, a procesos inútiles, falta de iniciativa, malentendidos, conflictos y compromisos: los beneficios potenciales no siempre son alcanzados.
- El aprendizaje colaborativo no implica necesariamente aprendizajes en grupo, sino la posibilidad de ser capaz de confiar en otras personas para apoyar el propio aprendizaje y proporcionar feedbacke, como y cuando sea necesario, en el contexto de un entorno no competitivo.

Desde el enfoque de los análisis de los elementos citados anteriormente, podemos discutir que los aprendizajes colaborativos propuestos por los estudiantes, no solo implican un trabajo en grupo o en equipo, sino que la colaboración consiste en la adquisición de diversos apoyos, orientaciones o sugerencias que los usuarios tienen a su alcance, pero los avances y el éxito depende del esfuerzo individual.

Para trabajar colaborativamente, se requiere que los integrantes estén en condiciones de asumir cualquier rol y tengan el espíritu de ofrecer apoyos incondicionales a todo requerimiento que tenga por objeto lograr las metas del proyecto.

Finalmente, el ejercicio de reflexión concluye reconociendo la necesidad de propiciar un cambio, donde la intervención de cada uno de los sujetos se torne en propuestas para un plan de acción que garantice un proceso de mejor continua, con el compromiso y militancia del equipo de trabajo. Vale la pena incluir algunas expresiones realizadas por miembros del equipo de transformación en este sentido:

Me parece que de aquí salen muchas cosas para hacer una buena propuesta, que puede comenzar desde cambiar los estilos de aprendizajes.
[toma la palabra Dora] no es tan sencillo, sobre todo porque para eso se necesita la intervención de todos y de toda la institución, imagínate cambian los planes, cambia todo.
Oto, en tono de preocupación señala que debemos conocer nuestros limites, porque no esta en nuestras manos cambiar toda la institución. En lo que cabe, es decir con nuestros recursos y limitaciones, podemos cambiar lo que sucede aquí, al interior de nuestras aulas, en eso somos autónomos, porque convencer a las autoridades, al gobierno... ¡ta en chino!, así que mejor seamos realistas, entre todos, si, pero reconociendo nuestros límites.
Irma señala que si se logra incorporar a todos los estudiantes en el diseño de alternativas, es posible que se cuide un poco más el cumplimiento del proyecto: en mi caso por ejemplo si las cosas resultan y logramos cambiar nuestras clases, tenga por seguro que lo pondré en práctica en mis propios grupos.
Katy por su parte comenta:

.. .creo que el proyecto para el cambio, debe cuidar muchas cosas, por ejemplo que no implique un excedente de trabajos y compromisos, muchos de nosotros viajamos y no obtuvimos becas, así que en la semana tenemos muchos compromisos, pero claro maestra... cuente con todo mi empeño, por supuesto que me queda claro que el compromiso es de todos.

Los compañeros, comienzan a aplaudir, en señal de que debemos concluir.

## *Características del grupo*

Para la constitución del equipo de investigación se partió del supuesto de que todo cambio debe realizarse en forma participativa. Quienes formaron parte del colectivo, coinciden en la necesidad de un cambio, pero además asumen que son los propios actores quienes pueden identificar mediante la reflexión, la problemática que afecta su contexto.

El principal criterio de los participantes en el colectivo de este proyecto, fue que cursarán la materia de Taller de Ciencias Sociales, que se ubica en la línea de educación básica, impartida por la profesora participante de esta investigación.

Los integrantes del colectivo han manifestado, que existen elementos que no sólo dependen del accionar de los profesores, sino de la participación de estudiantes y autoridades dispuestos a problematizar, eligiendo entre varias alternativas, las cuales por lo general son producto de sus conocimientos prácticos.

A este respecto Shón plantea que en ocasiones la transformación se realiza seleccionando una serie de actividades que se adecúen a las características del grupo de

alumnos y que acorde a la dinámica que se genera en la clase o simplemente ajustando los modelos propuestos por especialistas, convirtiéndose en meros ejecutores o en grandes innovadores.

> Existe una relevante discrepancia entre aquello que cada profesor define como deseable y lo que, en el contexto de cada clase es posible llevar a cabo en función de los conocimientos, destrezas, actitudes y dificultades de aprendizaje de los estudiantes que componen el grupo (Schón 1983: 22).

Lo que sucede en el aula, por ejemplo es producto de la interacción entre el conocimiento de los alumnos, el conocimiento académico y el conocimiento del profesor sobre la materia, lo que provoca la aparición del dilema en torno a lo que es y no válido reconocer.

La tesis central mantenida por esta corriente sobre la investigación-acción-reflexiva es que los profesores no pueden ser concebidos, ni son realmente meros ejecutores de las teorías educativas elaboradas por los expertos. Los profesores no juegan un rol básico en los procesos de diseño y desarrollo del curriculum; son agentes creativos, poseedores de cierto margen de autonomía y que de algún modo recrean, adaptan en función de su experiencia profesional y de su singular contexto laboral, las prescripciones curriculares que tratan de implementar.

El equipo inicial se formó con siete estudiantes de la maestría en Educación, quienes parecían los más preocupados por lo que estaba sucediendo en la mayoría de sus clases. Atribuían el problema a una total falta de incentivos por parte tanto de maestros como alumnos. Al comentar sobre la posibilidad de realizar un proyecto de intervención, más de la mitad del grupo mostró su interés. Sobre la marcha y al notar el entusiasmo de todos al organizar las reuniones, se fueron interesando todos los estudiantes, hasta lograr formar el equipo de investigación.

Debido al interés de todos los estudiantes por participar tanto en el diagnóstico como en el proceso mismo de la investigación, se decidió que la población sujeta al estudio serían los 15 miembros del Taller de Ciencias Sociales

En el grupo se distingue el liderazgo de tres de sus miembros: Luis, Otto y Ana, fungen como representantes del grupo y adoptan el rol de facilitadores. Como tal, su papel es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo, relacionados con la definición de un problema común y su solución.

Los roles del resto de los participantes, fueron indentifícados con relación a las funciones de facilitadores y coordinadores de las actividades.

Cada miembro desempeñó indistintamente diferentes roles, algunos acompañados del lider. Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- El iniciador-contribuyente. Le llamamos así al integrante que sugiere o propone al grupo nuevas ideas o una forma diferente de ver el objetivo o el problema del grupo; este rol fue desempeñado por Ana y Otto en diversas situaciones.
- El inquiridor de información. Por lo general este rol lo toma la persona que pregunta para aclarar las sugerencias hechas, en términos de su adecuación a los hechos para obtener información autorizada y hechos pertinentes al problema que se discute; este rol no tuvo un sujeto específico, todos los miembros del grupo en determinada circunstancia jugaron el papel de inquiridores.
- El informante. Ofrece hechos o generalizaciones "autorizadas" o relaciona en forma adecuada su propia experiencia con los problemas del grupo, en múltiples ocasiones Luis tomó el papel y lo desempeño de la mejor manera.
- El opinante. Expresa oportunamente su creencia y opinión relativa a una sugerencias alternativas; en cuanto a este rol todos los miembros en diversas ocasiones lo desmpeñaron.
- El elaborador. Explica las sugerencias en términos de ejemplo o significados ya desarrollados; los investigadores participantes en el proyecto, jugaron alternadamente este papel.
- El orientador. Define la posición del grupo con respecto a sus objetivos; en varias ocasiones este papel fue jugado por la profesora del grupo.
- El dinamizador. Intenta estimular al grupo a la acción o a la decisión; por lo general en el grupo teníamos dos dinamizadores: Luis y Faby, ellos en su papel lograban mantener al grupo constantemente motivado.
- El registrador. Anota las sugerencias ("memorias de grupo"); lleva un registro de las decisiones y del resultado de las discusiones del grupo. De gran ayuda fueron Geny, Irma y Noé quienes en diversas ocasiones hicieron las "memorias" de la experiencia.

*Objetivos de la investigación*

Con la finalidad de condensar la problemática e identificar el objeto de estudio, se propuso trabajar mediante la técnica de "lluvia de ideas", anotando una serie de enunciados que sirvieran de marco para determinar los objetivos.

A continuación anotamos algunas propuestas que sirvieron como punto de partida para condensar cual de ellos se relaciona con lo que pretende la investigación:

- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.
- Ofrecer nuevas posibilidades audiovisuales y una nueva interacción entre los materiales y los alumnos como un medio que permita nuevas posibilidades comunicativas.
- Buscar transformar la enseñanza tradicional con el auxilio de las TIC en un nuevo modelo donde la enseñanza este mas centrada en el aprendizaje del alumno.
- Intervenir en los procesos de adquisición del conocimiento, mediante los cuales los estudiantes autogestionan su aprendizaje en forma colaborativa.
- Diseñar en colectivo, estrategias didácticas planificadas en relación a las premisas del modelo de aprendizaje significativo.
- Facilitar el acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con las estrategias de aprendizaje empleadas.
- Mostrar evidencias del tipo de aprendizaje significativo que se propicia mediante el uso de aulas virtuales.

Cada uno de ellos implicaba casi un nuevo proyecto por sí mismo, por lo que se suscitó la discusión en torno a lo que realmente se deseaba transformar. En la discusión participaron activamente nueve de los 15 integrantes del equipo. El resto sólo observó el acontecimiento aprobando o disprobando mediante gestos afirmativos o negativos.

Se anotó en el pizarrón cada uno de los enunciados y se fueron analizando una a una las propuestas.

Algunos miembros del equipo señalaron que se trataba de lograr una innovación educativa que generará acciones concretas. Estos señalamientos suscitaron la discusión en torno al concepto mismo de innovación.

Tras una serie de definiciones llegamos al consenso de que la innovación implicaría una actitud más comprometida con la práctica, "comprometer nuestro trabajo en búsqueda de cambios que provoquen mejoras evidentes en el trabajo áulico" (Dora).

La idea de asociar la innovación con el cambio fue aceptada por todos aclarando además que un concepto no se entiende sin lo otro. De tal modo que nos centraríamos en diseñar un proyecto de innovación que nos llevará a cambiar planificadamente la situación que nos provocaba inconformidad.

Eva propuso identificar claramente la situación que se deseaba cambiar, todos acordaron en señalar que el problema era la inconveniente práctica pedagógica que

se experimentaba en el posgrado. Para enmarcar ésta problemática se enunciaron algunas situaciones específicas como el hecho de que las clases siempre estaban centradas en el contenido y la sensación de haberlo abordado todo. Se mencionó que lo que más parecía importar era la "transmisión" por parte del profesor; se habló del excesivo uso de las clases expositivas y con ello la rutina tediosa en la que el grupo había caído.

Una vez identificada la problemática, la siguiente propuesta fue precisar lo que se pretendía lograr con la investigación. En este sentido los planteamientos fueron muy ricos.

La intervención de Luis a manera de recomendación, sirvió para medir los alcances de la investigación; precisó que debíamos pugnar por un cambio real, producto de una planificación seria y un compromiso de todos los implicados en el proceso para que al menos se pudieran mantener aquellos cambios que dieran buenos resultados.

Faby recordó el proceso vivido durante las clases en donde se utilizaron algunas herramientas tecnológicas y lamentó no haber pugnado por repetir la experiencia.

Se comentó en torno a la influencia social que está provocando el desarrollo tecnológico y de cómo los niños tienen mayores iniciativas que los adultos en este rubro.

La idea de usar la tecnología como agente de innovación propicio discusiones interesantes. Otto señaló al respecto: "hay que entender que el hecho de usar un software, un portal o una web como agentes de innovación no implica necesariamente un proceso de mejora... de hecho hay maestros que utilizan estás herramienta y siguen siendo verdaderos tiranos...".

> [...] a mi me parece que cuando la herramienta tecnológica solo es el medio para provocar la reflexión sobre los procesos de comprensión - que éstos si te llevan al aprendizaje- Podemos utilizar medios tradicionales y nuevas tecnologías sin variar el resultado de la enseñanza, por ejemplo las copias, los apuntes, un proyector de acetatos, un rotafolio da lo mismo que una consulta por Internet, una presentación en power o el uso de un cañón... me parece que la diferencia radica en lograr la interacción entre los materiales y los alumnos... justamente usar la tecnología como un medio y no como un fin (Luis. Reforzando a Faby).

Apoyando esta idea intervino la mayoría de los integrantes del equipo, sin embargo la pregunta seguía estando en el aire: ¿qué innovar y como hacerlo?

Se tenía claro que se trataba de innovar el proceso desde la práctica pedagógica misma y no el producto; se buscaba cambiar la enseñanza tradicional por un nuevo modelo donde la enseñanza estuviera más centrada en el aprendizaje del alumno y ello implicaba, mejorar los materiales, la información de los cursos, la comunicación entre alumnos y profesores y entre alumnos y alumnos, así como la propia organización del modelo de enseñanza.

Dicho todo lo anterior nos centramos en proponer un proyecto innovador que tuviera como soporte principal las tecnologías de la comunicación y la información para propiciar un cambio en las prácticas pedagógicas que impacte el aprendizaje de los alumnos.

De tal modo que una nueva mirada a las propuesta iniciales nos llevó a identificar que el objeto de estudio acorde a la problemática vivida podría expresarse con el siguiente enunciado: potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

## *Referentes teóricos del diagnóstico*

Al optar por la investigación-acción como paradigma fundamental en la realización del proyecto denominado innovando las aulas a través de la investigación acción, se recurrió al diagnóstico como uno de los procedimientos esenciales para conocer la situación real de la problemática dentro del contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas, del colectivo escolar que tuvo a cargo la investigación referida.

Una definición clara del diagnóstico lo ofrece la Dra. Natalia Mendoza Flores, en su artículo Paradigma Cualitativo, enfoque de investigación acción. "El diagnóstico es un medio eficaz para conocer la situación real de un problema en su propio contexto" (Mendoza, 2005: 48).

Señala a su vez que un diagnóstico debe considerar los siguientes elementos: operaciones previstas; objetivos del diagnóstico; supuestos del diagnóstico y la dimensión del mismo.

A su vez, Ander Egg (2003) considera que un diagnóstico se elabora con dos propósitos bien definidos, ambos orientados a la acción:

- En primer lugar ofrecer una información básica que sirva para programar ciertas acciones concretas. Esta información será más o menos amplia, según se trate de elaborar un programa, proyecto o simplemente realizar determinadas actividades.
- En segundo lugar, proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas.
- Todo diagnóstico debe ser un nexo entre la investigación y la programación, es decir, tiene una función "bisagra" entre una y otra fase del proceso metodológico.

El diagnóstico supone conocer:

- Cuáles son los problemas y el porqué de esos problemas en una situación determinada;
- Cuál es el contexto que condiciona la situación-problema estudiada.
- Cuáles son los factores más significativos que influyen, condicionan o determinan la situación y los actores sociales implicados en ella.
- Cuáles son las tendencias previsibles en el futuro, como se prevé que pueda ir evolucionando la situación según las diversas opciones de intervención (o no intervención) sobre la situación inicial.
- Reflejar los problemas y las necesidades, de modo que se disponga de suficiente información para adoptar las decisiones acerca de las prioridades y las estrategias de intervención.
- Cuáles son los factores contingentes que condicionan la viabilidad y la factibilidad de una intervención social.

Astroga señala, que el diagnóstico es una forma de investigación, en que se describen y explican problemas, con el fin de comprenderlos, lo cual implica que el diagnóstico tiene como punto de partida un problema: "normalmente el proceso de diagnóstico empieza cuando la organización está descontenta de su situación, se viven problemas o hechos irregulares que exigen cambiarse o resolverse con acciones prácticas" (Astroga, 1991:84).

El autor señala que sólo comprendiendo la situación problemática es posible lograr una solución eficaz. Para ello es indispensable, recoger información relacionada con la forma en que el problema se manifiesta, cual es su extensión, su intensidad, dónde y desde cuándo se da, que hace y dice la gente etc., además de las observaciones, conversaciones y otras técnicas.

El diagnóstico es un proceso, que parte del fenómeno para llegar a su esencia, lejos de la falta de rigor que algunos críticos le han señalado, el diagnóstico se apoya en la teoría: ".. .en el proceso del diagnóstico juegan un papel importante los conocimientos teóricos sobre la realidad. La teoría elaborada en libros, documentos, nos da elementos para analizar e interpretar las informaciones. Nos puede ayudar a comprender el porqué de los problemas y cómo se ubican dentro de la sociedad."(Astroga, 1991: 85).

Con el diagnóstico se pretende crear un espacio de reflexión para la identificación de los problemas que aquejan al colectivo, en cuanto a la calidad de la enseñanza. En un principio la tarea no es sencilla, una variedad de hechos y fenómenos educativos que al principio nos hacen ver la dificultad en forma confusa e intrincada, difícil de comprender e interpretar, de ahí la necesidad del diagnóstico y de su proceso de construcción.

> Lo que se pretende mediante el diagnóstico, es la comprensión crítica de la preocupación temática, para ello se requiere ir a la serie de causas que la conforman, a fin de comprender la forma en que itervienen y la determinan en sus circuntancias, para con este conocimiento, proponer acciones educativas susceptibles de desarrollar, tendientes a solucionar la dificultad o por lo menos aminorar sus consecuencias (Arias, 1992: 22).

El diagnóstico pedagógico es por tanto una etapa indispensable en el proceso de la investigación-acción-participativa donde el colectivo escolar, analiza de manera organizada la preocupación temática que les preocupa de la práctica docente, de uno o varios profesores, a fin de comprenderla críticamente con la finalidad de ubicarla en el grupo escolar y tener conciencia de que está inmersa en la dinámica de la institución escolar y del proceso sociohistórico de la región, el país y el mundo.

El proceso del diagnóstico en un proyecto de IAP; realmente nunca termina, debido a que de manera constante se requiere hacer el análisis profundo de la situación conflictiva, lo cual no es posible realizarse por una sola vez y para siempre. "El diagnóstico pedagógico en el primer acercamiento, permite tener conciencia individual y colectiva del estado que guarda la situación escolar, con el objeto de estudiarla críticamente y tratar de buscarle soluciones de acuerdo con las condiciones propias del medio" (Arias, 1992:22).

Los conocimientos sobre un problema nunca serán suficientes, dado que partimos de una concepción de la realidad dinámica, cambiante, inacabada y compleja. Esto significa que no podemos diagnosticar todo de una vez, hablamos entonces del diagnóstico como una actividad permanente de la organización.

Atendiendo a los objetivos del diagnóstico, antes propuesto, señalaremos que su utilidad principal, guarda estrecha relación con los objetivos de esta investigación los cuales podemos resumir con el siguiente enunciado: contribuir a la indagación de diversas innovaciones que beneficien el trabajo interdisciplinario en busca de un aprendizaje significativo.

El equipo de trabajo a cargo de la investigación logró consensar en torno al supuesto explicativo del objeto de estudio el cual se expresa a continuación a manera de planteamiento preposicional:

Los docentes del posgrado en Educación, encargados del área de ciencias sociales, en su mayoría, son profesionales que en muchas ocasiones carecen de una formación pedagógico-didáctica, lo que se refleja en una práctica docente, centrada en la enseñanza, por lo que la tarea principal consiste en brindar información acabada a los alumnos, sin asegurar que esta ha quedado comprendida e integrada al bagaje de conocimientos anteriormente adquiridos.

Como resultado del análisis del supuesto se derivan los siguientes enunciados:

- El docente y los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo a la presentación y/o exposición del tema sin recurrir a ejemplos prácticos ni experiencias personales.
- La estructura centrada en la información no vincula lo teórico con la práctica profesional del estudiante en formación.
- El estudiante aunque cumple con las tareas, se mantiene pasivo, con un bajo nivel de actividad cognitiva generalmente identificada con el acopio de información y datos que no tienen una intencionalidad definida.
- Los métodos de enseñanza están identificados con la "transmisión" de contenidos que se consideren relevantes para el docente y que son tomados como saberes terminados.

Para facilitar el ejercicio de acopio de información necesaria para la identificación de problemáticas susceptibles de transformar, se optó por el diagnóstico pedagógico, el cual cumple una función de analizar la multiplicidad y complejidad de factores que puedan interferir en el desarrollo normal de los procesos educativos. Así mismo y en base a la problemática específica a investigar, se aplicó el diagnóstico tipo analítico, el cual se caracteriza por la relación alumno y área de aprendizaje escolar con la finalidad de diagnosticar las dificultades que pueden presentarse en el área de ciencias sociales.

## *Objetivos del diagnóstico*

Para conocer algunas causas de las principales fallas detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los investigadores y autores de estas líneas propusieron la elaboración del diagnóstico utilizando la técnica de "grupos focales". Korman (2004) define un grupo focal como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación".

Erróneamente, los grupos focales generalmente son considerados una modalidad de talleres participativos, por lo cual es importante hacer una distinción entre ellos. Estos talleres implican la participación de un número de personas y el énfasis está puesto en el desarrollo de preguntas y respuestas entre los talleristas y los participantes. En cambio, los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos dentro del grupo acerca de temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos

focales es la participación dirigida y consciente y conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes.

Con la participación del equipo se procedió a enlistar a juicio de los participantes los principales indicadores de la preocupación detectada, posteriormente se procedió a depurar las ideas repetidas, las que se incluían en otras y las que no quedaban del todo claras quedando finalmente el listado como a continuación se presenta:

- Obtener información en cuanto a la utilidad de los contenidos de las asignaturas en la práctica docente de los profesores-alumnos del posgrado.
- Descubrir los estilos predominantes en las aulas de clase.
- Considerar las repercusiones que tiene el esquema de trabajo docente fincado en la delegación de tareas en base a exposición de contenidos.
- Estimar la conveniencia de dosificar cargas curriculares, cuidando de la integridad de todo el conocimiento.
- Valorar el trabajo colaborativo, sin desvirtuar el carácter individual de todo aprendizaje.

*Supuestos del diagnóstico*

Para dar cuenta de los hallazgos obtenidos de la aplicación del diagnóstico optamos por el modelo de análisis propuesto por Colas y Buendía (1994) el cual consiste en la contrastación de los elementos teórico-empíricos cuyo fin es verificar y correlacionar postulados, principios, leyes y teorías

Una vez obtenida las apreciaciones del grupo en torno a las temáticas propuestas, se procedió al análisis de la información, mediante la identificación por segmentos, esta técnica sugiere identificar las referencias que se realizan en cada párrafo sobre los tópicos prediseñados. En nuestro caso, utilizamos el subrayado por colores con una nota tipo subíndice con los datos de quien realizó la referencia.

El planteamiento proposicional explicativo del objeto de estudio a demostrar se enuncia e la siguiente forma: los contenidos de la asignatura de taller de ciencias sociales orientan el proceso enseñanza-aprendizaje con metodologías que no favorecen el aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante.

Del supuesto anterior se derivaron al menos cinco enunciados que a continuación se detallan y que serán el eje central de la propuesta de investigación-acción con miras a la transformación de las condiciones del trabajo áulico.

- Los estudiantes de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Tabasco reciben una formación más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje.
- Los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de la maestría deben responder a necesidades reales de los docentes de educación básica.
- Las estrategias de trabajo mediante las exposiciones de los estudiantes obstaculizan el trabajo colaborativo.
- La bibliografía básica y complementaria seleccionada para los cursos representa un factor determinante para la obtención de conocimientos.
- La aplicación de estrategias didácticas y metodológicas estimulan propicien la intervención de los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Dimensión del diagnóstico*

En el mes de febrero de 2006, se conformó un colectivo escolar con la finalidad de iniciar un proceso de transformación profesional en base a la acción colectiva y con miras a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El colectivo que tuvo a su cargo la elaboración del diagnóstico se integró por dos investigadores, uno de ellos profesor y estudiante del doctorado en educación y la otra, docente de educación básica en el nivel de secundaria; una profesora del grupo y experta en la asignatura de ciencias sociales; 15 estudiantes del posgrado en Educación que cursaron la materia de evaluación; ocho mujeres y siete hombres que representan 53 y 47% respectivamente; son normalistas y maestros de educación básica, que prestan sus servicios en zonas urbanas, conurbadas y rurales. Esto inclusive es una condicionante para ingresar a la institución, dado que en la Universidad Pedagógica Nacional sólo se atiende a profesores en servicios.

La población involucrada en la investigación se ubica en un status socioeconómico medio-alto, la mayoría de ellos trabaja en el nivel de educación básica, obtienen salarios por arriba de la media, dado que participan en el programa de Carrera Magisterial y poseen puntuaciones altas en escalafón. Algunos incluso son beneficiarios de una beca por parte de la Secretaría de Educación en Tabasco, situación que los motiva a ser dedicados y responsables con su formación en el nivel de posgrado.

Los más jóvenes conforman 35% del grupo y sus edades fluctúan entre los 25 y 30 años; 50% de ellos son mayores de 40 años y sólo 15 % restante, equivalente a dos integrantes tienen más de 50 años.

Los integrantes del colectivo manifestaron el deseo de autogestionar el cambio en los procesos de aprendizaje. Sólo dos de ellos contaban con experiencia en inves-

tigación pero los identificaba la voluntad por transformar y transformarse y de vivir la experiencia de investigar-investigando.

La profesora-asesora del grupo, es universitaria con ocho años de antigüedad en la institución, con perfil de psicóloga educativa y estudios de posgrado en Ciencias Sociales (maestría y doctorado); ha manifestado su preocupación permanente por mejorar su práctica docente y decide participar en la integración del equipo de trabajo en el mes de febrero de 2005.

Dada las características del paradigma de investigación-acción, para la conformación de los miembros del equipo de investigación, no se requirió una muestra, dado que el universo total de estudiantes inscritos en el curso decidió participar en la experiencia. Tres de los estudiantes que se mostraban con algunas dudas, se sumaron desde la primera reunión, aunque permanecieron callados. Posteriormente su participación fue igual de entusiasta que el resto de los integrantes.

El nivel de participación de los sujetos fue producto de las necesidades que fueron surgiendo en cada una de las fases de la investigación; específicamente en el diagnostico, las mujeres decidieron realizar las funciones de trascribir la información y reseñar las lecturas que sirvieron de sustento y los cuatro compañeros restantes realizaron funciones de grabación, arreglo de equipo, elaboración de informes y disposición y acomodo de figuras, diagramas y gráficos.

Dado que la mayoría de los acuerdos se tomaron en grupos de discusión, las herramientas utilizadas en esta fase fueron la observación soportada con las notas de campo, el registro anecdótico, la grabación en video y recolección de narrativas, análisis documental, la recuperación de imágenes electrónica y los grupos focales.

El carácter disciplinario del diagnóstico es interaccional y la contratación teórica de los resultados del mismo se llevó a cabo en un marco interpretativo-comprensivo como corresponde al paradigma cualitativo.

*Procedimiento metodológico*

Para el tratamiento de la información obtenida mediante las acciones realizadas y la puesta en marcha de las herramientas metodológicas propias de la investigación acción, fue necesario llevar a cabo algunos procedimientos que iniciaron con los trámites de gestión en la institución que sirvió de contexto para el estudio.

En este sentido, las facilidades otorgadas por los directivos de la institución, fueron en todo momento oportunas y pertinentes; contamos en todo momento con la disposición de los equipos, insumo y personal administrativo que durante la fase de

Tablal. Participantes en el estudio

| *Número* | *Nick* | *Sexo* | *Edad* | *Experiencia Profesional* | *Numero de PC por Casa* | *Herramienta Metodológica* | *Lugar de entrevista* | *Usuarios de equipo por familia y sexo* | | *Uso principal de equipo* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | *(Años)* | | | | *F* | *M* | |
| 1 | Ana | F | 38 | 12 | 2 | Entrevista | sala virtual | 1 | *2* | Comunicación y tareas |
| 2 | Bety | F | 40 | 15 | 1 | Entrevista | sala virtual | 0 | 1 | Comunicación y tareas |
| 3 | Celia | F | 30 | 10 | 1 | Entrevista | Casa | 1 | 1 | Búsqueda de información |
| 4 | Dora | F | 25 | 9 | 1 | Entrevista | Casa | 0 | 1 | Información |
| 5 | Eva | F | 36 | 10 | 0 | Entrevista | sala virtual | 1 | 2 | Comunicación y tareas |
| 6 | Faby | F | 26 | 9 | 3 | Entrevista | sala virtual | 0 | 3 | Chatear |
| 7 | Geny | F | 26 | 10 | 2 | Entrevista | sala virtual | 0 | 3 | Tareas |
| 8 | Hilda | F | 38 | 10 | 2 | Entrevista n/e | sala virtual | 0 | 3 | Tareas |
| 9 | Irma | F | 50 | 27 | 1 | Entrevista | Casa | 0 | 4 | Comunicación |

*Continúa...*

*...continuación*

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | Jenny | F | 38 | 13 | 3 | Entrevista n/e | Casa | 1 | | Información |
| 11 | Katy | F | 32 | 11 | 2 | Entrevista | Sala virtual | 0 | 2 | Noticias |
| 12 | Luis | M | 32 | 12 | 1 | Entrevista n/e | Sala virtual | 0 | 3 | Tareas |
| 13 | Moy | M | 28 | 7 | 1 | Entrevista | Sala virtual | 2 | 1 | Tareas |
| 14 | Noe | M | 51 | 28 | 1 | Entrevista n/e | Sala virtual | 1 | 1 | Información |
| 15 | Otto | M | 30 | 14 | 1 | Entrevista n/e | Sala virtual | 4 | 4 | Tareas |

Fuente: elaboración propia.

desarrollo e implementación del proyecto nos facilitaron su tiempo y sus servicios, incluso cuando así lo ameritó el trabajo, nos brindaron tiempo extra sin costo alguno. Una parte importante del proceso consistió en el análisis de la pertinencia de la propuesta investigativa con los actores de la comunidad educativa seleccionadas para participar activamente en ella. Las reuniones en grupos focales y el análisis de las grabaciones, dieron pie a un intenso trabajo analítico que permitió avanzar hacia la siguiente fase que consistió en la toma de decisión sobre la viabilidad del proyecto de investigación con la participación del equipo que se fue conformando a medida que se comprometían con el proyecto de transformación.

En el trayecto fue notable el estrechamiento de vínculos de solidaridad institucional formales e informales con los propios actores y los representantes de los directivos involucrados en la investigación. Durante el proceso, los investigadores se constituyeron en organizadores de la discusión y asesores del proceso, aunque en ocasiones se trató de una función rotativa.

Una tarea clave fue definir el problema a ser investigado, limitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas. Los participantes en el proceso fueron los encargados de definir el problema, al ofrecer sus experiencias y conocimientos del mismo.

La formulación de problema implicó un estudio reflexivo-crítico a fin de delimitarlo, caracterizarlo y visualizar sus manifestaciones. En donde los métodos, técnicas e instrumentos más utilizados fueron algunos de los que a continuación se detallan:

- La investigación en archivos y bibliotecas
- La observación de campo
- Anecdotarios y narrativas
- Los cuestionarios
- Las entrevistas
- Grupos focales
- Uso de videos y grabaciones
- Imágenes electrónicas
- Los estudios de casos
- Archivos institucionales (álbumes, fotografía, documentaciones, grabaciones, films, etcétera.)
- Conversaciones informales con diversos actores sociales

Entre las estrategias y procedimientos elegidos para formular el problema se privilegiaron:

- Las visitas de observación sistemática.
- El reconocimiento de actores sociales y/o educativos por su saber en los temas a investigar.

Para lograr la realización de una profundización teórico-práctica vinculada con la elección y enunciado del tema y su conversión en problema se tomaron en cuenta numerosos factores que intervinieron en la elección del tema de investigación, entre ellos se reconocen:

- El grado de pertinencia.
- La posibilidad de acceso a las fuentes de conocimiento.
- Su trascendencia o proyección.
- Su novedad.
- Su grado de utilidad.
- La experiencia en el mismo.

Otro aspecto importante analizado por Taborga (1980) es el proceso de conversión del tema en problema, porque mientras el tema no se transforme en problema, no tendrá significado ni dirección. El problema se desentraña cuando se puede determinar el propósito de la investigación.

El propósito en este caso, se enuncia de la siguiente forma: ¿cómo lograr que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje?

Un segundo momento o segunda fase en el marco del procedimiento metodológico, consistió en identificar el objetivo que se centra particularmente en el logro de un proceso de incorporación y apropiación del proyecto, a partir de la puesta en común de argumentos y contrargumentos sobre el problema a estudiar por parte del colectivo educativa, por medio de un proceso de comunicación intensa.

De interés primordial para el logro del objetivo fueron los talleres con expertos en la temática a investigar, que tomaron los coordinadores de la investigación junto con los demás miembros del equipo. Consideramos que la convecnia diaria hizo que en el grupo despertaran sentimientos de pertenencia y autoestima, que coadyuvaron a la formación de la identidad, lo cual se reflejará en la manera diversa de expresar su interés por participar en el proyecto.

Un tercer momento de interacción de experiencias se inició con la reconstrucción de la Memoria Colectiva a través de diversas reuniones, convocadas por los investi-

gadores del proyecto según las necesidades y avances del proyecto, mismas que se convirtieron en valiosas narraciones citadas a lo largo de este documento.

Por último lo que hemos denominado un cuarto momento de sistematización del conocimiento, se inicia cuando el grupo comenzó a crear sus propios mecanismos de devolución sistemática del saber compilado, mediante un proceso interactivo y articulador, con cada una de las actividades y hallazgos obtenidos en los anteriores.

Este proceso buscará articular el conocimiento revitalizado, ampliado y complementado con los conocimientos científicos, especialmente lo relacionado con el problema a resolver y la generación de una propuesta de acción superadora. De este modo, se pasará de la teoría a la práctica y de la reflexión a la acción.

## *Resultados*

Los resultados se presentan a la luz de la preocupación temática: de cómo potenciar que los alumnos se volvieran activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

Partimos de una serie de supuestos arrojados por el diagnóstico, a la vista del cual fue posible identificar las principales problemáticas planteadas por los participantes, mediante la técnica de grupos focales y las otras técnicas auxiliares que se mencionan a lo largo del trabajo. A continuación presentamos un esquema de los resultados del diagnóstico (tabla 2).

El trabajo en el grupo se guió por los principios de unir la formación inicial y la permanente. Principio que se llevó a cabo desde dos vertientes:

1. Por las características de los participantes (alumnos y profesores en servicio).
2. Por la participación que tuvieron los alumnos como parte del grupo de investigación familiarizándose así con la formación alternativa de un modelo centrado en el aprendizaje.

Además de ello, se consideró necesario que el estudiante centrara el trabajo en la propia práctica de los profesores que integran el grupo de trabajo; formar al estudiante en la reflexión, mediante diversas estrategias; inducir a los participantes en el estudio a la búsqueda y tratamiento de sus problemas; proporcionarle la competencia de exponer sus casos ante los compañeros, siguiendo la que Stenhouse (1975) denomina "metodología iluminativa" (aprender de las experiencias de los demás). Así

como poner en marcha diversas estrategias de formación para que el profesor evolucione en los aspectos antes reseñados.

**Tabla 2. Resultados del diagnóstico**

| *Dificultades y orientaciones del diagnóstico* | *Superación de las dificultades encontradas en el grupo de trabajo* |
|---|---|
| Implicación del alumnado en su actividad de formación. | El grupo de trabajo permite la máxima participación de los estudiantes y del profesorado, Además los contenidos del curso y el informe final debe ser elaborado por el colectivo. |
| Trabajo colaborativo en equipo. | El grupo de trabajo exige ser colaborativo, tanto así que las actividades denominadas como "consignas" deben ser realizadas por equipo, Además su dinámica debe ser consensuada durante todas las fases del trabajo. |
| Conexión teoría-práctica. Aplicabilidad de los conocimientos que se adquieran. | El grupo de trabajo posee un desarrollo de contenidos consenados por el grupo de trabajo, por lo que éstos están en consonancia con sus máximas inquietudes y preocupaciones, es decir, la práctica en el aula. En este tipo de actividades no cabe la posibilidad de la existencia aislada de minicursos teóricos. |
| Horario y tiempo disponible. | La flexibilidad horaria en el modelo que se propone es considerable dado que los estudiantes son a la vez profesores en servicio que requieren disponer de tiempo de dedicación de calidad. |
| Excesivo uso de las exposiciones a cargo de los estudiantes como recurso didáctico principal. | El diseño colectivo de estrategias didácticas planificadas en relación a las premisas del modelo de aprendizaje significativo permiten la exploración de nuevos recursos didácticos |
| Implementación de un modelo centrado en el estudiante. | Implicación de otros métodos de enseñanza alternativos al tradicional. |

Fuente: elaboración propia.

A partir de la primera reunión, la dinámica del resto de las reuniones fue similar, rigiéndose por una serie de características que resumimos en los siguientes puntos:

- La duración de las reuniones se estableció por consenso, llegando al acuerdo de que una hora y media aproximadamente sería algo razonable, tiempo donde el trabajo y la reflexión podían dar su fruto sin ningún problema.
- La frecuencia de las reuniones era variable, pero nunca se establecieron más de una reunión por semana. Normalmente se fijaron reuniones cada semana o cada quince días, dependiendo de la fase en que nos encontrábamos dentro del proceso de investigación, necesitando, en algunas ocasiones, más tiempo de trabajo en el aula que en otras.
- La convocatoria de las reuniones siguientes se preveían en la última parte de la sesión anterior.
- Si alguno de los participantes no podía asistir, avisaba con antelación por teléfono al coordinador del grupo, prorrogándose la reunión en caso necesario.
- El lugar de las reuniones se alternaba entre la Coordinación de posgrado y el centro de cómputo de la Universidad Pedagógica Nacional por lo general en un horario de tarde-noche.

En general podemos decir que se siguieron algunos criterios de operatividad tales como:

- Mesa amplia y sillas cómodas para un correcto desarrollo del trabajo.
- Contemplar las necesidades de cada miembro del grupo, que en ocasiones, por determinadas razones (fundamentalmente por el horario), le era imposible asistir a determinados lugares de reunión.
- Disponibilidad de medios necesarios para las actividades a desarrollar por el grupo.
- El número de reuniones que se establecían en cada fase, se iba decidiendo en cada una de ellas en función del ritmo de trabajo exigido. Por ello el número total de reuniones en las tres fases fue variable.

*Procedimiento seguido en la fase de análisis grupal*

Desde el primer momento, los participantes tomaban notas de lo que les acontecía en sus clases y posteriormente de lo que ocurría en las sesiones virtuales, material que sería la herramienta principal de formación en esta primera fase de la investigación.

De estas narrativas se extraían:

- Los dilemas reflejados por los estudiantes.
- Las temáticas que trataban en sus narraciones y la frecuencia con que lo hacían.
- Los problemas y satisfacciones encontradas en su enseñanza y su coincidencia con el resto de los profesores.
- La descripción de casos ocurridos en el aula.
- Las decisiones interactivas que tomaban en la práctica.

Con todo este material se afrontaron las reuniones del grupo, de forma que entre todos pudiésemos ver las coincidencias que les acontecían en sus prácticas, buscar formas de solucionar los problemas, crear estrategias nuevas de intervención.

Se analizaban las propuestas de cada uno, de forma que sintieran directamente que aquello que se analizaba y discutía era debido a sus reflexiones sobre la práctica y de esta forma todos podrían contar y razonar sus declaraciones.

Cabe resaltar como pilar importante dentro de esta primera fase, la ejecución paralela de una observación externa realizada en el aula a los profesores, de forma que nos sirviese como triangulación de la información que los profesores reflejaban en los diarios.

Este instrumento se empleó sobre todo para apoyar el testimonio acerca de la actitud de los profesores en una sesión de clases tradicional.

Dentro de esta primera fase, la evolución seguida en la actuación dentro del grupo de trabajo consistió en lo siguiente:

- Exploración y análisis de los elementos anteriormente enumerados.
- Discusión grupal de dichos elementos.
- Acumulación de información suficiente por parte de todos los participantes del grupo a través de los diarios.
- Elaboración de una lista de problemas, dilemas y casos.
- Búsqueda de elementos comunes a todos los miembros del grupo, y elección de aquellos más frecuentes (filtrado del problema).

Procedimiento seguido en la fase de planificación de materiales curriculares y contenidos.

Esta segunda fase de trabajo ocupó cerca de tres meses, en ella nos propusimos tomar como estrategia formativa la creación de un material curricular, material que determinamos en las primeras reuniones del grupo de trabajo de forma consensuada y atendiendo a las necesidades de los integrantes del grupo.

A partir de los documentos informativos que trabajamos en el minicurso sobre técnicas didácticas realizado al comienzo del trabajo grupal, decidimos diseñar y poner en práctica un material curricular "orientado a la práctica en el aula", puesto que era el tipo de material que más podía beneficiar al grupo:

En cuanto a su inmediata aplicabilidad en el aula.

Por su fácil delimitación (extensión y concreción, nivel educativo, etcétera.).

Con él, se facilitaba cubrir áreas carentes en su formación, orientándolo hacia ese aspecto concreto.

Por tanto, decidimos realizar una "guía para el usuario", consistente en cómo utilizar la página y sus aplicaciones.

Esta decisión fue tomada por unanimidad dentro del grupo de trabajo, considerando el manual o guía como una herramienta muy útil para los usuarios que formaban el grupo de trabajo en sus prácticas, no sólo durante este curso académico, sino también en años sucesivos.

El procedimiento para la elaboración de este material fue desarrollado con base a los pasos siguientes:

- Búsqueda y recogida de documentación a nivel individual en bibliotecas.
- Puesta a disposición de dicha documentación y análisis de la misma.
- Filtrado de esta información, quedándonos con los documentos más relevantes, a nuestro parecer, para fundamentar y contextualizar la elaboración de nuestro trabajo.
- Análisis y discusión grupal de la secuenciación de contenidos del Diseño Curricular Base para el diseño de la propuesta alternativa.
- Análisis y discusión grupal de los Objetivos Generales
- Configuración de las diversas Unidades Didácticas para cada uno curso (evaluación inicial, título, temporalización, intervención didáctica, actividades de los alumnos, organización, objetivos, contenidos y evaluación).

Como hemos podido observar, hemos hecho referencias a los resultados obtenidos a partir del diagnóstico y con ello la perfilación de la propuesta de intervención que se detallará en el siguiente capítulo.

## Referencias

Aigneren (2004), "La técnica de recolección de información mediante los grupos focales", *Revista electrónica,* núm. 7. CEO, Medellín.

Ander E. (2003), *Metodología y práctica de la animación sociocultural,* Madrid, Plaza edición.

ANUIES (2002), *La educación superior en el Siglo xxi,* México, SEP-ANUIES.

Asociación Mexicana de Tecnologías de información (2005) citada en Lechuga (2007).

Arias, O (1992), *El diagnóstico pedagógico en Metodología de la investigación IV Antología,* México, SEP/UPN

Astroga y Bart (1992), *El diagnóstico pedagógico en Metdología de la investigación IV. Antología,* México, SEP/UPN.

Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad,* México, Gedisa.

Bautista, G. y Borges, F. (2006), *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje,* España, Narcea.

Barbera, E. (2004), *La educación en la Red,* Barcelona, Paidós.

Buchmann, M (1987), *Teacher Knowledge: the Lights that Teacher Live by,* Oxford Review of education, Oxford Press.

Cabero, J. (ed.) (2000), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación,* Madrid, Síntesis.

Cebrán, M. (2007), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria,* México, Narcea.

Contreras, Y. (2003), *Trabajo social de grupos,* México, Pax.

Colas P, y Buendía, L. (1994), *Investigación Educativa,* 2da. edición, Sevilla, ediciones Alfar.

Dalton, Dawn y Watts (2006), *Relaciones Humanas,* 3a. edición, México, Thomson.

De Miguel, M. (1993) "La IAP: un paradigma para el cambio social", *Documentación Social,* núm. 92, Madrid.

Elliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación,* Madrid, Morata.

_____(1996), *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata.

Fals, B. (1979), *Por la praxis, el problema de cómo investigar la realidad para transformarla,* Bogotá , Tercer Mundo.

_____(1972), Metodología de la contradicción, Bogotá, U.N.

Flexner, A (1930), *Universities:American, English, Germán,* USA, Oxford. University.

Hall B (1975), *Participatory Research: An Approach for Change, Convergence,* vol.8, núm. 2.

Hiltz, S. (1992): *"The Virtual Classroom: Software for Collaborative Learning",* in Barret, E. (Ed.), *Sociomedia,* The MIT Press, Cambridge (Massachusetts).

Jones, Steven. G (1995), *Cybersociety. Computer-Mediated Communications and Community, thousand Oaks,* SAGE.

Lewin, K. (1992), "La investigación-acción y los problemas de las minorías", en AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos,* núm. 6, Madrid, Popular.

Mendoza, F (2005) "Paradigma cualitativo, enfoque de investigación-acción en Revista Ehecamecatl correspondiente al 1er. Congreso Intergeneracional de posgrado, Instituto Pedagógico de estudios de Posgrado, núm. 7, enero, junio. Celaya Guanajuato.

Murcia, F. (2004), *Investigar para cambiar,* 3a. edición, México, Mesa redonda, Magisterio.

OCDE (1996), *Análisis del panorama educativo: los indicadores de la OCDE 1995,* México, OCDE.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal, Presidencia de la República, México, 2001.

Rodrigo y Arnay (1997), *La construcción del conocimiento escolar,* México, Paidós.

Romero, Leticia (2005), *Laprofesionalización de la docencia universitaria,* México, Plaza y Valdés.

Salinas, J. (1998) *"Nuevas tecnologías aplicadas a la educación",* Madrid, Síntesis.

_____(2000), *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación,* 199-227.

Salomón, G. Perkins, D. Globerson, T. (1992), *Coparticipación en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes, comunicación, lenguaje y educación.*

Simone, R. (2001), "La Tercera Fase"; Intercambiar y recordar conocimientos", *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo,* Madrid, Colección Taurus, Pensamiento.

Schon, D., (1983), The Reflective Practicioner: How Professional Think in Action. New York, Basic Books.

Shulman, L. (1986), "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher", vol. 15 núm. 2: en J. Gimeno Sacristán, *El currículo una reflexión sobre la práctica,* Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987), *Investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata.

Taborga, Huáscar (1980), *Cómo hacer una tesis,* México, Grijalbo.

*Referencias electrónicas*

http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/interface/index.html

http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf

http://www.gio.gov.tw/info/nation/sp/fcr/2003/02/p20.htm
http://raultrejo.tripod.com/ensayosinternet/aprender_y_educar_en_la_internet.htm
http://www.learnthenet.com/spanish/html/83online.htm
http://ciberhabitat.gob.mx/universidad/ui/eadei/eadeix.htm
http://www.lhttp://www.rrppnet.com.ar/aulasvirtuales.htm
http://www.rrppnet.com.ar/aulasvirtuales.htm
http//www.revista.unam.mx/vol5/num 10/art62/int62 .htm
http://www.gio.gov.tw/info/nation/sp/fcr/2003702/p20.htm
http://www.cibersociedad.net/archivo/articuo.php?art=205
Http://mxgroups. yahoo.com/group/taller.csociales/files/para%20sus%20 marcos%teoricos/http://www.learthenet.com/spanish/html/83online.htm

# ¿Qué es la teoría de género?: un análisis metateórico de sus criterios de demarcación.[1]

*Maricela Guzmán Cáceres*

> Las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos "el mundo": para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina.
> KARL POPPER

> Las críticas feministas de la ciencia han supuesto la inversión de la tesis de la "unidad de la ciencia", tan importantes para los miembros del Círculo de Viena. Para las feministas, el paradigma del discurso racional -sin dejar de ser problemático- es la discusión moral y política, en vez de la discusión científica.
> SANDRA HARDING

## Introducción

A partir de que se inició la investigación feminista en género, se han desarrollado numerosos textos que desde diversas disciplinas han descubierto problemas y denunciado las inequidades y discriminación que sufren las

[1] Avances del primer capítulo de la tesis de maestría en Ciencias Sociales: "¿Qué es la Teoría de Género? Un análisis metateórico de sus criterios de demarcación", la cual se encuentra actualmente en proceso de elaboración.

mujeres en todo el mundo. Tales estudios parten de diversos campos disciplinares que van desde la antropología, la historia, la biología, la sociología, la psicología, etc. De acuerdo con el grado de generalidad y abstracción con que se aborde el problema del género, y en tanto el análisis no parta únicamente de investigaciones empíricas, a este tipo de documentos se les denomina teoría de género.

Si se buscan libros que hablen de teoría de género, lo que podemos encontrar son textos que discuten sobre los orígenes y características de algunas denominadas "categorías" importantes para los estudios de género tales como la misma categoría de género, el empoderamiento, el techo de cristal, la inequidad de género, la violencia simbólica, el androcentrismo, el patriarcado entre otras categorías de análisis que forman parte de algunas de las llamadas teorías feministas, pero que no se encuentran completamente clarificadas como parte de un cuerpo teórico o sistema teórico concreto con racionalidad propia.

Otras de las temáticas que podemos encontrar cuando tratamos de encontrar la teoría de género son documentos que relatan la historia del movimiento feminista en general o la inclusión de las mujeres en diversos campos del saber, por ejemplo, dentro del ámbito científico y educativo. Las denominadas epistemologías feministas, forman parte también de la discusión teórica en torno al género, abordando cuestiones relacionadas con la postura de las mujeres respecto al problema de la ciencia y el género, así como la inclusión del género como elemento importante y decisivo en torno a los procesos sociales que se encuentran inmersos en el proceso del conocer, en donde se discute y realza el papel privilegiado de las mujeres como sujetos cognoscentes, así como la relevancia de que se multiplique la participación femenina en los ámbitos científicos para lograr tener una mejor ciencia.

En torno a las teorías feministas, la pregunta central que guía el presente trabajo es:

- ¿Cuál es el criterio de demarcación de la denominada teoría de género?

Derivándose de ahí varias preguntas secundarias:

- ¿Qué es la teoría de género?
- ¿Son equivalentes los términos "teoría de género" y "teoría feminista"?
- ¿Constituyen un cuerpo teórico unificado las diferentes teorías de género o son excluyentes entre sí?
- ¿Podemos decir que todas las teorías feministas pueden ser consideradas teorías de acuerdo a los criterios de la filosofía de la ciencia tradicional?
- ¿Cuál es el estatuto teórico-científico de las teorías feministas dentro de la teoría social?

Las estudiosas feministas han desarrollado durante décadas valiosos aportes en todas las ciencias sociales evidenciando desde la Historia, la Antropología, la Sociología, la Filosofía, entre otras, la distintiva participación de mujeres y hombres en el desarrollo social, la división social del trabajo, etc. con una característica primordial: intentar cambiar la situación que se estudia, es decir, desde una postura crítica, lo cual les ha valido, sin embargo, el que se considere como poco serias a las teóricas y teóricos del género y sus productos, precisamente por el compromiso social autoasumido que va implícito en sus contribuciones teóricas.

Es momento de llevar a cabo un análisis metateórico de la producción teórica en torno al género, con el fin de organizar, clasificar y dar forma a todo el cuerpo de material teórico y empírico generado por las diversas teorías feministas y/o teorías de género, con el fin de realizar un análisis de sus alcances y limitaciones en tanto teorías sociales, mediante el establecimiento de un criterio de demarcación.

## ¿Por qué hacer una metateorización de la teoría feminista?

La posición que han tenido las mujeres en el mundo, en la invisibilidad de la vida cotidiana, como reproductoras de la sociedad, lejos del poder económico, político y social, viviendo en un sociedades en las que se prepondera la condición masculina, ha sido el fundamento del cual surge el movimiento feminista y posteriormente los estudios feministas, de la mujer y finalmente, del género.

Lamas (1999) señala que a partir de los años setenta en los que el feminismo anglosajón impulsó el uso de las diferencias de idioma, analogías y confusiones conceptuales que existen sobre la categoría género a partir de los años aetenta donde el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría género con la pretenden de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. Scott (1990) incluso encuentra que el término, fue utilizado como un recurso por las propias feministas para buscar la legitimidad académica, dado que parece ajustarse más a la terminología científica de las ciencias sociales y deja de lado, por lo menos a nivel conceptual, las implicaciones políticas que caracterizan a los estudios sobre mujeres.

Sin embargo, es momento de estudiar con las herramientas metodológicas de las ciencias sociales, la historia que está detrás de lo que conocemos como teoría de género, ya que más allá de la denuncia social y política que conlleva, en aras de la reivindicación de los derechos de hombres y mujeres a condiciones sociales, económicas y políticas distintas y equitativas, es menester que para denominarse teo-

rías de género con carácter de cientificidad, se constituyan en un corpus teórico que articule congruentemente categorías, axiomas, postulados y principios propios de la que entonces si, deberá llamarse teoría de género, la cual deberá apegarse a las condiciones de creación de teoría a las que se refieren Kuhn, Lakatos, Popper, Ritzer, entre otros filósofos e historiadores de la ciencia. Es momento entonces, de ponernos de acuerdo en qué conceptos y categorías corresponden a cuál teoría de género y si, en todo caso, debemos seguir llamando teoría a todo lo que se le ha escrito con tal denominación en torno al género. La relevancia del presente trabajo de investigación constituye el análisis metateórico que se hará de las denominadas teorías de género y/o teorías feministas desde su génesis en los años setentas, hasta el momento actual, buscando establecer en este recorrido, su criterio de demarcación y resaltar las diferencias epistémicas, metodológicas y los distintos niveles de teorización a los que llegan, con el fin por un lado, de difundir los aportes que éstas han hecho al conocimiento social, y por otro, para encontrar las debilidades y fortalezas teóricas que éstas tienen para analizar su objeto de estudio.

*Los objetivos*

El objetivo general de la investigación es:

"Determinar los criterios de demarcación de las teorías de género"

En tanto que los objetivos particulares son:

- Determinar el origen de las teorías feministas/de género en la historia de la ciencia social.
- Señalar las características de las teorías de género contemporáneas mediante la realización del estado del arte.
- Realizar un análisis metateórico de las teorías de género de acuerdo a 1 modelo de George Ritzer.

*Las hipótesis*

Se plantea una hipótesis central para la presente investigación:

La teoría de género no constituye una teoría social homogénea, sino un conjunto de microteorías que dan cuenta de la inequidad entre hombres y mujeres con diversos grados de cientificidad.

Y tres hipótesis secundarias o particulares:

- La teoría feminista con carácter político e ideológico constituyen el antecedente de las teorías de género contemporáneas y la diferencia entre ambas constituye un criterio de demarcación
- La teoría de género contemporánea es poco aceptada en la teoría social por dos factores centrales: el carácter subversivo y político que tienen implícito y la falta de una sistematización teórica similar a otras teorías sociales.
- Las teorías de género actuales requieren de un análisis metateórico que lleve a la sistematización del conocimiento que han generado.

*Procedimiento metodológico*

El presente proyecto de investigación será de tipo documental debido a que se harán actividades de recabamiento, categorización y ordenamiento, análisis e integración, interpretación y reinterpretación, crítica y exposición sistemática de información que ha sido obtenida de fuentes no empíricas. La investigación documental permitirá para este proyecto: contrastar hipótesis, responder teóricamente a nuestro problema de investigación, analizar históricamente la evolución de la teoría de género, exponer de forma organizada y didáctica un conjunto de respuestas teóricas para nuestro problema, comparar distintas perspectivas teóricas y metodologías de investigación.

El método que conducirá la presente investigación será el analógico, el cual establece semejanzas y diferencias entre dos o más objetos para llegar al conocimiento.

La investigación será retrospectiva pues parte del presente hacia atrás, analizando los hechos pasados para explicar el presente.

El nivel de investigación será explicativo, ya que permitirá la recomposición del conocimiento, estableciendo una relación de causa efecto y brindando una aportación importante al conocimiento, para lo cual se requiere de un conocimiento profundo acerca del objeto de conocimiento, las teorías que lo abordan y sus relaciones con otros objetos.

Dado el carácter de investigación teórica de la presente tesis, es necesario precisar algunos aspectos: de acuerdo con Tarrago (2007), las etapas que comprende una investigación teórica son las siguientes:

1. Surgimiento de la duda, identificación del problema y su precisión con vistas a investigarlo.

2. Análisis de las condiciones exigidas y repaso de las teorías, estudios y experimentos relacionados con el mismo.
3. Análisis de su importancia y restricciones en el marco de la teoría y la ciencia en cuestión.
4. Fundamentación (demostración) de la solución, establecimiento de la propiedad fundamentalmente mediante el razonamiento lógico y la heurística, dentro del sistema teórico en cuestión e informe del resultado logrado.

A diferencia de la investigación empírica en la que se cuenta con hipótesis de trabajo que se someten a comprobación empírica, esta investigación, de corte teórico, recurrirá a las hipótesis teóricas, las cuales se basan en las afirmaciones resultantes de los conocimientos teóricos y la experiencia personal del investigador y deberán ser demostradas de mediante modelos lógicos: mediante enunciados concisos (formulados preferentemente según la estructura de un condicional, en virtud del cual, si resultan válidos determinados antecedentes, entonces resultarán convalidados determinados consecuentes), el investigador anticipará las que considere que son las explicaciones adecuadas del o de los problemas planteados que son objeto de estudio.

## Preámbulo epistemológico: sobre la construcción del conocimiento

La filosofía de la ciencia es la disciplina que se ocupa de analizar y resolver los problemas filosóficos que surgen en relación con el análisis y evaluación de la estructura de la ciencia: los métodos, valores, fines, prácticas y teorías de la ciencia. La filosofía de la ciencia se interesa por conocer cómo se desarrollan, evalúan y cambian las teorías científicas y si la ciencia es capaz de revelar la verdad de las entidades ocultas y los procesos de la naturaleza y de la sociedad. En síntesis, la filosofía de la ciencia investiga sobre la naturaleza del conocimiento científico y la práctica científica.

Se dice que es un metalenguaje, es decir, un saber acerca del saber, un conocimiento que se puede aplicar a todas las ciencias. Tiene como objetivo la investigación sobre la naturaleza general de la práctica científica e intenta comprender el origen del conocimiento científico, así como la creación de un método para llegar al conocimiento científico. En resumen, la filosofía de la ciencia estudia la investigación científica y su producto: el conocimiento científico.

La filosofía de la ciencia busca establecer criterios de demarcación para distinguir entre ciencia y no ciencia, ciencias empíricas y formales de la metafísica, el arte o la religión, es decir, busca establecer los límites entre el territorio científico y el pseudocientífico e intenta explicar fundamentalmente:

- La naturaleza y la obtención de las teorías y conceptos científicos.
- La relación de éstos con la realidad.
- Cómo la ciencia explica, predice y controla la naturaleza.
- Los medios para determinar la validez de la información.
- La formulación y uso del método científico.
- Los tipos de razonamiento utilizados para llegar a conclusiones.
- Las implicaciones de los diferentes métodos y modelos de ciencia.

Todo ello con el fin de establecer las condiciones en las que un conocimiento pueda ser considerado válido, es decir, aceptado como verdadero por la comunidad científica.

El objeto de estudio de la filosofía de la ciencia es tan antiguo y se halla tan extendido como la ciencia misma. Algunos científicos han mostrado un vivo interés por la filosofía de la ciencia y unos pocos, como Galileo, Isaac Newton y Albert Einstein, han hecho importantes contribuciones. Numerosos científicos, sin embargo, se han dado por satisfechos dejando la filosofía de la ciencia a los filósofos, y han preferido seguir haciendo ciencia en vez de dedicar más tiempo a considerar en términos generales cómo se hace la ciencia.

Entre los filósofos, la filosofía de la ciencia ha sido siempre un problema central; dentro de la tradición occidental, entre las figuras más importantes anteriores al siglo xx destacan Aristóteles, Rene Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant y John Stuart Mili. Sin embargo, se debe a los integrantes del Círculo de Viena, a principios del siglo xx, la denominación de filosofía de la ciencia. Entre los más famosos filósofos de la ciencia que tienen vigencia actual se encuentran Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos y Paul Feyerabend.

La filosofía de la ciencia ha sido considerada por algunos autores como sinónimo de epistemología o teoría del conocimiento, por lo que a continuación se definen a la epistemología, con el fin de establecer la clara diferenciación entre una y otra en cuanto a su objeto de estudio.

Por su parte, la epistemología (del griego, énioTiínn o episteme, "conocimiento"; AÓyoc. o logos,"teoría") constituye una rama de la filosofía que estudia el conocimiento y la justificación de las creencias, o dicho de otro modo: la relación entre sujeto y objeto que da como resultado la producción y validación del conocimiento científico. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto, así como la relación entre el que conoce y el objeto conocido.

Las preguntas que se hace la epistemología en tanto estudio del conocimiento son las siguientes: ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes del conoci-

miento? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento? ¿Cuál es su estructura, y cuáles son sus límites? Los problemas de los que se ocupa van desde las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, hasta los criterios por los cuales se justifica o invalida.

En tanto estudio de las creencias justificadas, la epistemología apunta a contestar a preguntas tales como: ¿cómo se puede entender el concepto de justificación? ¿Qué hace que una creencia sea justificada? ¿La justificación se da de forma interna o externa a la mente del observador?

## La teoría y el conocimiento científico

Para Popper, las ciencias empíricas, en donde entran las ciencias sociales, constituyen sistemas de teorías y la lógica del conocimiento científico constituye entonces una teoría de teorías, es decir, una teoría acerca de cómo se construyen, reforman y transforman las teorías científicas.

Pero, cabe hacerse la pregunta de ¿que son las teorías científicas? ¿Cómo pueden definirse? ¿Cuáles son los criterios de demarcación de una teoría científica frente a otra que no lo es?

La respuesta a estas preguntas constituye una discusión que en las ciencias sociales tiene ya más de un siglo, pero que sin embargo todavía sigue vigente, y que ha dado lugar a diversas posturas epistémicas dentro de las ciencias sociales así como a la existencia de múltiples teorías sociales que tienen en común su objeto de estudio, pero que bajo distintos enfoques tratan de explicar o de entender la realidad objetiva y/o la subjetiva de los individuos en sociedad.

Para Popper, principal exponente del racionalismo crítico, las teorías científicas son enunciados universales, que como todas las representaciones, constituyen sistemas de signos o símbolos, los cuales constituyen una suerte de "redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos "el mundo": para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina" (Popper, 2001: 57).

Las teorías son herramientas que se someten a contraste aplicándolas y que se juzgan si son apropiadas o no teniendo en cuenta el resultado de su aplicación. En torno a un mismo objeto de estudio subsisten distintas teorías que compiten entre si, siendo la más apta en sobrevivir a la competición, aquella que haya resistido las contrastaciones empíricas más exigentes y que además sea contrastable del modo más riguroso (Popper, 2001: 103).

Para Popper, todo enunciado que merezca denominarse científico debe ser contrastable, lo cual no quiere decir que se haya contrastado realmente antes de ser aceptado,

sólo que cada uno de estos enunciados sea susceptible de contrastación. Dicho de otro modo, Popper señala: "me niego a admitir la tesis de que en la ciencia existan enunciados cuya verdad hayamos de aceptar resignadamente, por la simple razón de no parecer posible —por razones lógicas—someterlos a contraste" (Popper,2001:46-47).

Según el criterio de contrastación de Popper, las teorías pueden ser más falsables o menos falsables y en este sentido, su grado de contrastabilidad tiene gran importancia cuando se trata de escoger entre ellas.

Los posibles falsadores de varias teorías podrían representarse por sectores de anchos diversos; y se diría que las teorías tienen más o menos posibles falsadores de acuerdo con el ancho mayor o menor de los sectores que respectivamente excluyen.

Si la clase de los posibles falsadores de una teoría es mayor que la correspondiente de otra, la primera teoría tendría más ocasión de ser refutada por la experiencia; por tanto comparada por la segunda, podrá decirse que aquella es falsable en mayor grado, lo cual quiere decir, asimismo, que la primera teoría dice más acerca del mundo de la experiencia que la segunda, ya que excluye una clase mayor de enunciados básicos. Así pues puede decirse que la cantidad de información empírica que nos aporta una teoría, es decir, su contenido empírico aumenta con el grado de falsabilidad.

En cuanto a la Teoría de la Falsación de Popper, los puntos principales son los siguientes:

- No se puede nunca reducir seriamente el número de teorías competidoras por eliminación, ya que dicho número es siempre infinito.
- Lo que si hacemos o deberíamos hacer es adheririrnos, por el momento, a la más improbable de las teorías supervivientes, o sea, a la que pueda ser contrastada de un modo más exigente.
- Aceptamos provisionalmente esta teoría, pero sólo en el sentido de que la elegimos como digna de ser sometida a críticas ulteriores, y a las contrastaciones más duras que podamos idear.
- Por el lado positivo quizá estemos autorizados a decir que la teoría sobreviviente es la mejor -y la mejor contrastada- de las que conocemos.

En otra definición de teoría, Abbagnano señala que la teoría científica es una hipótesis o por lo menos contiene una o más hipótesis como partes integrantes. Las hipótesis son "una explicación provisional que tiene la finalidad de hacer comprender con mayor facilidad los hechos, pero que aún escapa de la prueba de los hechos" (Mach, 1948).

Las teorías científicas constituyen el esqueleto del cuerpo de la ciencia. La teoría condiciona tanto la observación de los fenómenos como el uso mismo de los instrumentos de observación.

Una teoría científica contiene, además de su parte hipotética, un aparato que permite su verificación o confirmación, la cual consta de axiomas, teoremas, pruebas de estos teoremas, definiciones, catálogo en el cual las pruebas de estos teoremas constituyen el aparato de verificación de la teoría.

Las teorías no necesariamente constituyen una explicación del dominio de los hechos a los que se refiere, pero constituyen un instrumento de clasificación y de previsión. En el caso de las ciencias sociales, los grados de confirmación que se requieren son muy diferentes a las ciencias naturales y específicamente a las ciencias físicas, por lo que es posible denominar como teoría a conjeturas simples que no incluyen el más mínimo aparato de prueba (Abbagnano, 2003).

Los aparatos de prueba de las ciencias sociales son muy diferentes y también los grados de confirmación requeridos. Fuera del campo de la física se le denominan teorías a simples conjeturas que no incluyen el más mínimo aparato de prueba.

Una teoría no es necesariamente una explicación del dominio de los hechos a los que se refiere, pero constituye un instrumento de clasificación y de previsión. La verdad de una teoría consiste en su validez y su validez depende de su capacidad para cumplir las funciones a las que está llamada.

De acuerdo con Toulmin (1953), las funciones de una teoría científica pueden ser especificadas como sigue:

- Una teoría debe constituir un esquema de unificación sistemática para diferentes contenidos. El grado de comprensibilidad de una teoría es uno de los elementos fundamentales para el juicio acerca de su validez.
- Una teoría debe ofrecer un conjunto de medios de representación conceptual y simbólica de los datos de observación. Bajo este aspecto, el criterio a que debe satisfacer es el de la economía de los medios conceptuales, o sea, de su simplicidad lógica.
- Una teoría debe constituir un conjunto de reglas de inferencia que permitan la previsión de los datos de hecho. Esta es considerada actualmente una de las tareas fundamentales de una teoría científica y la capacidad de previsión de una teoría es el criterio fundamental para su valoración.

A lo anterior, Bunge señala como funciones de la teoría las siguientes:

- Sistematizar el conocimiento estableciendo relaciones lógicas entre entidades antes inconexas, en particular, explicar las generalizaciones empíricas derivándolas de hipótesis de nivel superior.

- Explicar los hechos por medio de hipótesis que impliquen las proposiciones que expresen dichos hechos.
- Incrementar el conocimiento derivando nuevas proposiciones de las premisas, en conjunción con información relevante.
- Reforzar la contrastabilidad de las hipótesis sometiéndolas al control de las demás hipótesis del sistema.

También Bunge señala que las teorías son sistemas de ideas muy compactos que produce la investigación científica y que es una peculiaridad de la ciencia contemporánea, el que la actividad científica se centre en torno a teorías y no en torno a la recolección de datos, las clasificaciones de los mismos o hipótesis sueltas.

La infancia de toda ciencia se caracteriza por su concentración sobre la búsqueda de variables relevantes, datos singulares, clasificaciones e hipótesis sueltas que establezcan relaciones entre esas variables y expliquen aquellos datos. Mientras la ciencia permanece en este estadio semi-empírico carece de unidad lógica, es decir, en un estadio semiempírico constituido básicamente por acumulación de hechos y sin una conexión lógica entre hipótesis, las ideas de una ciencia no se enriquecen ni controlan las unas a las otras (Bunge, 2000).

A medida que se desarrolla la investigación se descubren o inventan relaciones entre las hipótesis antes aisladas y se introducen hipótesis más fuertes que no sólo contienen las viejas, sino que dan de si generalizaciones inesperadas: como resultado de ello se constituyen uno o más sistemas de hipótesis. Estos sistemas son síntesis que incluyen lo conocido, lo meramente sospechado y lo que puede predecirse acerca de un tema dado. Tales síntesis se llaman sistemas hipotéticos deductivos, modelos o simplemente teorías.

Un manojo de hipótesis sin coordinar, aunque siempre es mejor que la completa falta de hipótesis, puede compararse con un acumulo de protoplasmas sin sistema nervioso. Es ineficaz, no ilumina nada y además, no da razón de las efectivas interrelaciones que se dan entre algunas de las estructuras reales (leyes objetivas).

El progreso de la ciencia no consiste en amontonar sin criterio crítico generalizaciones aisladas, y aún menos datos sueltos. El progreso de la ciencia supone siempre en mayor o menor medida, y entre otras cosas un aumento de la sistematicidad o coordinación de las teorías.

De acuerdo con Bunge, el volumen y la adecuación relativos del trabajo teorético miden, pues, el grado de progreso de una ciencia, de ahí que las ciencias sociales se consideren en un estadio subdesarrollado dado de que a pesar de su enorme acervo de datos empíricos generalizaciones de bajo nivel, no abunden en teorías lo suficientemente amplias y profundas como para dar razón del material empírico disponible,

y esto resulta fundamental porque no es posible saber si un dato es relevante si no se es capaz de interpretarlo a la luz de las teorías (Bunge, 2000: 334).

## Sobre los criterios de demarcación de la ciencia: la controversia en las ciencias sociales

El problema central que aborda la filosofía de la ciencia es la pregunta acerca de la esencia de la ciencia misma, es decir, ¿qué es la ciencia y bajo qué criterios podemos determinar que un conocimiento es científico?

Si somos capaces de responder a tal interrogante podremos abordar con garantías el criterio de demarcación, esto es, la frontera que haga posible la distinción entre las ciencias empíricas y formales, de la metafísica, el arte o la religión. Junto a ello debemos establecer los límites entre el territorio científico y el pseudocientífico, si es que tal distinción tiene lugar y en consecuencia y en concreto debemos hacerlo en torno a las ciencias sociales y humanas y la denominada teoría de género.

A lo largo de más de un siglo, ha persistido una discusión entre las dos tradiciones fundantes de la filosofía de la ciencia: la aristotélica y la galileana, en torno a dichos criterios de demarcación, misma que atañe en estos tiempos a las ciencias humanas y sociales y particularmente a las teorías de género.

Empecemos por señalar cuáles son los criterios de demarcación de la tradición galileana, con Karl Popper como su principal exponente actual con el racionalismo crítico.

El problema de la demarcación, para Popper, puede definirse como el de encontrar un criterio mediante el cual podamos distinguir entre aserciones que pertenecen a las ciencias empíricas y las que podríamos llamar metafísicas. El criterio de falsabilidad es el que para Popper constituye el criterio de demarcación, según el cual, los enunciados y los sistemas de enunciados nos transmiten una información acerca del mundo empírico solamente si son capaces de chocar con la experiencia, o con mayor precisión, sólo si pueden ser contrastados sistemáticamente: es decir, si son susceptibles de ser sometidos a contraste (de acuerdo con una decisión metodológica) de tal modo que pudieran quedar refutados (Popper, 2001: 291).

El criterio de falsabilidad de Popper discrimina con suficiente precisión los sistemas teóricos de las ciencias empíricas de los de la metafísica (y de los sistemas convencionalistas y los tautológicos), sin aseverar, por ello, la carencia de sentido de la metafísica (la cual, desde un punto de vista histórico, puede observarse que ha sido la fuente de que han brotado las teorías de las ciencias empíricas.

Abert Einstein señala que "En la medida en que un enunciado científico habla acerca de la realidad, tiene que ser falsable; y en la medida en que no es falsable, no habla acerca de la realidad" (Popper, 2001: 292). Esto quiere decir que para Popper, Einstein y los científicos de las ciencias denominadas "duras", el criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia está dado por su falsabilidad, es decir, la posibilidad de que los enunciados científicos hablen de la realidad y que está realidad pueda ser falsada mediante métodos científicos.

Sin un conocimiento, una afirmación, un enunciado no hacen referencia a la realidad en términos falsables estaríamos hablando de pseudociencia, ideología, conocimiento cotidiano, otra cosa, menos conocimiento científico. El criterio de demarcación es entonces en definitiva: la falsación.

Para que exista un sistema teórico empírico, Popper señala que deben cumplirse tres requisitos:

- Que sea sintético, es decir, que pueda representar un mundo no contradictorio, posible.
- Debe satisfacer el criterio de demarcación, es decir, no será metafísico, sino representará un mundo de experiencia posible.
- Debe ser un sistema que se distinga de otros sistemas semejantes por ser el que represente nuestro mundo de experiencia (se distingue porque se le ha sometido a contraste y ha resistido las contrastaciones).

Los datos se obtienen a la luz de teorías y con la esperanza de concebir nuevas hipótesis que puedan a su vez ampliarse o sintetizarse en teorías; la observación, la medición y el experimento se realizan no solo para recoger información y producir hipótesis sino también para someter a contrastación las teorías y para hallar su dominio de validez; las explicaciones y las predicciones se realizan también en el seno de teorías; y la misma acción, en la media en que es deliberada, se basa cada vez más en teorías.

La teoría del conocimiento cuya tarea es el análisis del método o del proceder peculiar de la ciencia empírica, es una teoría del método empírico, una teoría de lo que normalmente se llama experiencia.

Las ideas hasta ahora discutidas aquí pertenecen a una corriente epistémica cercana a la corriente galileana y en particular al neopositivismo, sin embargo, en las ciencias sociales la discusión en torno a que es lo que debe llamarse conocimiento científico continúa, estableciéndose diferencias entre las denominadas ciencias nomotéticas y ciencias ideográficas, ciencias holísticas o parcelarias, ciencias de las estructuras o de los sujetos, ciencias cualitativas o cuantitativas, ciencias macrociales y microsociales.

Las ciencias idiográficas, de acuerdo con Wilhelm Windelband (Osorio, 2001) están orientadas hacia la determinación de la individualidad de determinado fenómeno, en tanto que las ciencias nomotéticas, se orientan hacia la construcción de un sistema de leyes generales, a éstas pertenecen las ciencias naturales, en tanto que las ciencias sociales discurren entre si deben ser nomotéticas o idiográficas.

## La teoría y la teorización en las ciencias sociales

De acuerdo con Osorio (2001) en la década actual se observa una ofensiva antiteórica en las ciencias sociales que tiene dos manifestaciones principales: una, que busca reducir la producción social a meros discursos literarios, así como al pequeño relato, a lo micro, a lo local y la otra vertiente es la que adopta la forma de un cuantitativismo general, unido a un sesgo holístico teniendo como denominador común el reduccionismo y el desprecio por el quehacer teórico.

Autores como Brunner (1997, citado por Osorio, 2001) señalan que el discurso de la sociología se ha agotado y que es posible que su lenguaje haya dejado de hablar, haciendo una crítica cruda, clara y directa a las corrientes microinteraccionistas de corte posmoderno que buscan entender los microespacios de la realidad social, los cuales de acuerdo con el autor, deben ser superados por nuevos discursos, mismos que el autor discute si deben seguir el camino de las ciencias naturales o el de las humanidades.

La crítica de Brunner se centra en el caso del quehacer sociológico, en torno a lo que él considera como los dos caminos que actualmente se han seguido en los análisis sociológicos: uno que se asemeja mucho a la acumulación de información que en muchos casos carece de una explicación de la realidad ahí abordada, tal como los informes del Banco Mundial, que presentan tablas, gráficas, tabulados de información recabada con las técnicas estadísticas más avanzadas, pero que carecen de una teoría en la que se apoyen o que dichos datos apoyen a una teoría, mientras que tal como se presentan constituyen tan solo la mera descripción que carece de un marco teórico interpretativo que le permita darle inteligibilidad a la realidad (Osorio, 2001).

Por otro lado, se encuentran las corrientes microsociales que de acuerdo con Brunner, serían mejor trabajas por un escritor, un novelista o ensayista que pueda narrar las interacciones microsociales de sus personajes.

Mientras que existe preocupación de parte de muchos cientistas sociales por el actual abandono de la teoría por parte de la corriente empírica-positivista y de la humanista-historicista, y pugnan por retomar a los clásicos y sus teorías, así como por hacer

un esfuerzo de construcción de teoría que permita explicar la realidad social, existen otros que por el contrario, defienden las particularidades de las ciencias sociales.

Follari (2000: 11-14) por ejemplo, realiza una crítica a la postura positivista señalando los siguientes puntos de discusión en torno a las particularidades epistémicas de lo social y criticando el papel de la teoría de acuerdo a los cánones positivistas:

- La ciencia no señala cómo son los hechos; sólo el comportamiento ideal de leyes que en la realidad fáctica nunca se dan aisladas.
- La ciencia no "dice lo real" sino que lo explica por medio de teorías, lo cual implica que la ciencia no surge de la observación, como a menudo se cree, sino que implica siempre la existencia de supuestos previos que son puestos a prueba contrastación por vía de la experiencia.
- La ciencia implica apelar a teorías y ello a provocar recortes empíricos disímiles, esto es, la observación no es neutral ni objetiva, sino que se capta diferencialmente de acuerdo con cuáles son los supuestos explícitos o no, que ordenan la mirada del observador, por lo que: a teorías o paradigmas diferentes, corresponden recortes empíricos diferentes.
- Teorías diferentes implican también categorías de análisis disímiles en relación a "los mismos" objetos del mundo, estamos hablando aquí de la categorización y de la diferencia del lenguaje entre teorías, la cual fue abordada por Thomas Kuhn cuando discute respecto a la inconmensurabilidad entre teorías: dos teorías no pueden resolver argumentativamente sus diferencias, ni tampoco empíricamente, dado que sus protocolos de validez son no homologables. La ciencia crecerá, según Kuhn, en razón de su posibilidad de resolver problemas no de su mayor racionalidad en función de algún supuesto patrón neutro de lo que se pudiera entender por esta.
- El método científico no existe, existe solamente la rigurosidad metódica (respecto de la coherencia interna, la postulación de teorías públicamente expuestas, la contrastación empírica, el alcance del contenido empírico, etc.) la cual es compartida por todas las ciencias.
- Las teorías científicas son imposibles de comprobar, como demostró Popper, dado que lo único que podemos hacer es demostrar la falsedad de una teoría presentando una evidencia empírica, pero no podemos demostrar que esa es la verdad y que no aparecerá en el futuro otra evidencia que refute nuestra teoría.
- La ciencia avanza por rupturas y no de forma lineal, por lo que generalmente una nueva teoría realiza un corte y no un avance dentro de otra, la realidad se define entonces en cada caso, de forma diferencial de acuerdo a la aproximación teórica.

- Las teorías se sostienen mientras que no exista una más fuerte que la sustituya, aún cuando se presenten evidencias adversas, ya que solo será sustituida cuando exista otra que tenga mayor poder heurístico y de resolución de problemas.
- Los científicos están más ligados a la resolución de problemas concretos de investigación y no dedican mucho tiempo a la racionalización de su quehacer por lo que consideran estar en contacto directo con la realidad y no bajo el influjo de determinadas concepciones del mundo.
- El científico busca, más que verdades, una legitimación en la comunidad científica, un reconocimiento más que un conocimiento abstracto.

## La noción de "paradigma" en las ciencias sociales

Follari (2000) discute en torno a la noción kuhniana de paradigma, asumiendo una postura: la no existencia de paradigmas en las ciencias sociales, quienes no serían pre-paradigmáticas como lo plantea Kuhn sino aparadigmáticas, es decir, epistémicamente no están hechas para compartir un paradigma, por su propia naturaleza ideológica, de poder, en la ciencia social siempre habrán posturas encontradas que compitan entre si en diversos períodos y no habrá jamás un consenso ni acuerdo.

Para Follari (2000: 118), el desacuerdo entre teorías en ciencias sociales no es casual sino inevitable, ya que depende de la condición misma del conocimiento social, en tanto este no es empírico-acumulativo, sino configurado desde las teorías que implican interpretaciones contrapuestas o cuando menos, alternativas. El papel de la ideología como aspecto constitutivo del conocimiento social es fundamental para que exista esta perenne alternancia de paradigmas, señaladas por Follari como sigue: en tanto las ideologías importan modelos de aquello deseable como sociedad, están ancladas en las condiciones sociales materiales variadas en que se encuentran los sujetos, por las cuales las valoraciones sociales se hacen diferenciales entre sí.

La relación interteórica dentro de las ciencias sociales es similar a la que se da entre los diferentes paradigmas de las físico-naturales, éstas son relaciones de no traductibilidad, donde con diferentes lenguajes a menudo se habla también de referentes parcialmente distintos. Las diferentes teorías en ciencias sociales serían inconmensurables de acuerdo con Kuhn, ya que no es posible entender las nociones de una dentro del espacio de las otras, de comprender categorías de alguna sin ubicarlas holísticamente dentro del campo global de las demás categorías de la misma teoría.

Para Follari, en ciencias sociales siempre habrán teorías y científicos sociales antagonistas en tanto la discusión interteórica dependerá del éxito para la retórica y

seducción del público, así como posiciones de poder en la comunidad científica y no tanto de un criterio neutro, exterior a las teorías para dirimir sus diferencias.

## Premisas, categorías, conceptos, principios y argumentos en las teorías sociales

De acuerdo con Alexander (1992) la teoría es una generalización separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto. Las teorías generales son teorías acerca de todo, acerca de las "sociedades" en cuanto tales, acerca de la modernidad más que acerca de una sociedad moderna en particular, acerca de la interacción más que acerca de una forma particular de interacción. La teoría general de la lucha de clases combina las teorías especiales de las clases altas y bajas.

Las teorías especiales abarcan un límite más restringido (teorías sobre la estratificación, la socialización, la política y la administración). Hay teorías especiales sobre la clase trabajadora y la clase alta.

La teoría es central en las ciencias sociales, porque aunque las teorías se relacionan estrechamente con la realidad fáctica, en la práctica de las ciencias sociales son las teorías mismas las que generan los experimentos que verifican los datos: las teorías son las que estructuran la realidad—los datos o hechos— que estudian los científicos.

Las teorías son generadas tanto por los procesos no fácticos o no empíricos que preceden al contacto científico con el mundo real como por la estructura de este mundo real. Los procesos no fácticos son por ejemplo los dogmas universitarios, la socialización intelectual y la especulación imaginativa del científico. En la construcción de las teorías científicas, el mundo real modifica estos procesos pero nunca los elimina. Existe una relación doble entre las teorías y los hechos.

El autor denomina elemento apriorístico a la parte no empírica de la ciencia. Este elemento no depende de las observaciones sino de las tradiciones científicas. Las tradiciones científicas están integradas por los componentes básicos de la ciencia sociales.

En las ciencias sociales hay una importante ama de elementos no empíricos. El legado de cada generación de sociólogos al siguiente no consiste solo en las creencias acerca de cuáles son dichos elementos sino ente ellos cuáles son los más importantes.

De acuerdo con Alexander, el continuo del pensamiento científico se puede esquematizar como sigue:

Medio teórico "no fáctico" ——— Medio empírico "fáctico"

Lo que quiere decir que el medio empírico se relaciona siempre directamente con los hechos, en tanto que la teoría tiene una relación más indirecta con ellos, pues los hechos, o el medio empírico constituyen la base para la creación de teoría, lo cual se da mediante un continuo que tiene los siguientes componentes (cuadro 1).

**Cuadro 1**

| *Medio metafisico "Teorías "* | *Medio empírico "Hechos "* |
|---|---|
| Presuposiciones teóricas<br>Orientaciones ideológicas<br>Modelos<br>Conceptos<br>Definiciones<br>Clasificaciones<br>Leyes<br>Proposiciones simples y complejas<br>Correlaciones<br>Supuestos metodológicos<br>Observaciones | |

Fuente: elaboración propia.

En las ciencias sociales hay muchos elementos no empíricos. Cada sociólogo no solo dice cuáles son estos elementos sino cuáles son entre ellos los más importantes. Las diversas comprensiones teóricas del componente que consideren decisivo constituyen la base de las principales tradiciones teóricas en sociología.

Muchos teóricos arguyen que el nivel ideológico es decisivo. Sostienen que las creencias políticas de los científicos constituyen el elemento no empírico que determina la sustancia de los hallazgos de las ciencias sociales. Consideran pues que la sociología está dividida entre tradiciones conservadoras, radicales y liberales.

## La metateorización en ciencias sociales

La metateorización consiste en la revisión profunda de dos o más teorías. Dentro de las metateorizaciones más conocidas tenemos las que se han hecho sobre el positi-

vismo post-positivismo, hermenéutica, etc. que han tenido una importancia crucial en la sociología y otras ciencias sociales. Dos de las más conocidas son el holismo metodológico y el individualismo metodológico.

El holismo metodológico tiene como unidad básica de análisis y toma como centro de su atención a los "conjuntos sociales", tales como las estructuras sociales, las instituciones sociales, el capitalismo a gran escala, es decir, en un macronivel. Teorías como el funcionalismo estructural, la teoría de los conflictos y algunas variedades de teoría neomarxista.

Por su parte, el individualismo metodológico toma como unidad de análisis y preocupación focal el nivel individual, tales como los fenómenos de la mente, la libertad, la acción, la conducta, la acción racional, y así sucesivamente. Existen teorías de micronivel tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la teoría del intercambio y la teoría de la elección racional.

Una tercera posibilidad lo constituye el relacionismo metodológico, que se ocupa de la relación entre conjuntos sociales, ésta se planteó como una posibilidad frente a los excesos presentados tanto por la posición micro como la macro.

Para hablar de metateorización es importante recurrir a la noción de paradigma de Thomas Kuhn, sin embargo la noción de paradigma tiene un alcance mayor dado que los paradigmas abarcan tanto teorías como métodos y la forma de concebir el objeto de estudio en una época determinada. La metateorización puede verse como una forma específica de metasociología que examina la teoría sociológica. Todos los intentos de metateorización implican un alto nivel de refiexividad.

## Modelo de metateorización de George Ritzer

Ritzer plantea tres variedades de metateorización, definidas de acuerdo con las diferencias que presentan los productos finales. El primer tipo, la metateorización como medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría existente. Mu se ocupa, más específicamente, del estudio de las teorías, de los teóricos y las comunidades de teóricos, así como de los contextos sociales e intelectuales de las teorías y los teóricos.

El segundo tipo, la metateorización como preludio al desarrollo de la teoría (Mp) implica el estudio de las teorías existentes para producir una teoría sociológica nueva. Y finalmente, el tercer tipo, la metateorización como fuente de las perspectivas que sostiene toda la teoría sociológica (Mo), que implica un estudio de la teoría orientado hacia la meta de producir una perspectiva, por ejemplo, una metateoría que abarque cierta parte, o toda la teoría sociológica.

## Metateorización Mu

Se compone de cuatro subtipos básicos que implican el estudio formal o informal de una teoría sociológica para obtener una comprensión más profunda de ella.

El primer subtipo (interno-intelectual) se centra en las cuestiones intelectuales o cognitivas internas a la sociología. Entre ellas se cuentan los intentos de identificar los principales paradigmas cognitivos y las principales escuelas de pensamiento, perspectivas más dinámicas de la estructura subyacente a la teoría sociológica y el desarrollo de herramientas metateóricas generales para analizar las teorías sociológicas existentes y desarrollar nuevas teorías.

El segundo subtipo (interno-social) también mira hacia el interior de la sociología pero se centra en los factores sociales en lugar de en los cognitivos. Lo principal es que acentúa los aspectos comunes de diferentes teorías sociológicas e incluye esfuerzos para identificar las principales escuelas de la historia de la sociología.

## Conclusiones

La ciencia moderna se caracteriza por su insistencia en la teoría, sobre todo en la teoría empíricamente contrastable y no solo por la obtención de experiencias y datos sueltos que no tengan una vinculación lógica y un lugar en un cuerpo teórico. La construcción de una teoría científica es siempre la edificación de un sistema más o menos afinando y consistente de enunciados que unifica, amplía y profundiza ideas, las cuales, en estadio preteorético, habían sido más o menos intuitivas, imprecisas, esquémicas e inconexas (Bunge, 2000).

Históricamente el feminismo como movimiento político y social ha hecho enormes aportes en beneficio de las relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad que se ha extendido desde los países del primer mundo hacia los periféricos. La teorización que en este sentido se ha logrado hasta ahora da cuenta de lo que ha sucedido en el pasado y continúa siendo una constante en el presente en diversos contextos y a distintos niveles. Sin embargo, cabe preguntarse si las explicaciones (aún muy jóvenes ciertamente) que hicieron las primeras teóricas en torno a las relaciones de género son todavía vigentes.

En este sentido, los filósofos de la ciencia nos advierten que las teorías pueden construirse, remodelarse, reconstruirse lógicamente, aplicarse, destruirse y/o olvidarse, dependiendo tanto del poder explicativo que tengan como también de las circunstancias sociales y políticas que se encuentren alrededor de dicho conocimiento.

Las hasta ahora denominadas teorías de género que son diversas y que partiendo de un criterio de demarcación popperiano diríamos que no todas alcanzan el grado de cientificidad, requieren en principio de una revisión metateórica de sus presupuestos y fundamentos científicos.

La pretensión de que las teorías feministas deben seguir con la lógica del conocimiento científico lo cual implica contar con evidencias empíricas que apoyen las hipótesis, axiomas y postulados que se plantean, en un cuerpo teórico articulado, rico y al mismo tiempo sintético que pretenda dar cuenta de una realidad externa o interna, objetiva o subjetiva en tanto objeto de estudio, no implica que esta indagación parta de una postura o que el sujeto cognoscente esté situado.

Consideramos que este posicionamiento que como sujeto cognoscente tienen las mujeres que se acercan a estudiar el feminismo y que tiene un claro sentido de búsqueda de cambios sociales, no es justificación para que la producción de conocimiento se haga al margen de los cánones tradicionales y que permita que tenga un lugar en la teoría social en general, al lado de otros cuerpos teóricos que han sido utilizados por los científicos sociales para explicar/comprender el mundo social.

## Referencias

Abbagnano, Nicola (2003), *Diccionario de Filosofía,* Fondo de Cultura Económica, México.

Alexander, Jeffrey (1992), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial,* España, Gedisa.

Alcoff, L. y E. Potter (eds.) (1993), *Feminist Epistemologies,* New York: Routledge.

Anderson, E. (1996), *Knowledge, Human Interests, and Objectivity in Feminist Epistemology,* Philosophical Topics.

Bleier, Ruth ed. (1986), "Feminist *aproaches to science",* New York, Elmsford.

Bunge, Mario (1980), *Epistemología,* Barcelona, Ariel.

_____(2000), *La investigación científica,* Barcelona, Siglo XXI.

Brunner, José Joaquín (1997) *Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas,* Santiago de Chile, Flacso.

Code, L. (1991), *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge,* Ithaca, New York Cornell University.

Firestone, S. (1970), *The Dialectic ofSex,* New York, William Morrow.

Follari, Roberto (2000), *Epistemología y sociedad,* Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens.

Galison, P. y D. J. Stump (eds.) (1996), *The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power,* Stanford, CA: Stanford University Press.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women s Development,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

González García, M. I. (1997), "Reacción y proyección de la epistemología feminista", *Boletín de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España,* núm. 13.

_____(1998b), "La cuestión de las controversias en el feminismo", ponencia presentada en el Seminario Internacional Complutense "El papel de las controversias en ciencia", Madrid, abril.

_____(1998c), "Sociología del conocimiento científico en clave feminista", ponencia presentada en las II Jornadas sobre Interacciones Género-Ciencia, Zaragoza, mayo 1998.

_____(2001), "¿Deberían los psicólogos estudiar las diferencias sexuales?" en: Pérez Sedeño y Alcalá (eds.), *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Género y Ciencia,* Madrid, Universidad Complutense.

Grint, K. y R. Gilí (eds.) (1995), *The Gender-Technology Relation: Contemporary Theory and Research,* London, Taylor and Francis.

Guzmán Cáceres, M. y Pérez Mayo (1995), "Las epistemologías feministas y la teoría de género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica", cinta de Moebio marzo, número 22, Universidad de Chile.

Haraway, D. J. (1989), *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science,* New York, Routledge.

_____(1991), *Ciencia, Cyborgs y Mujeres,* Madrid, Cátedra, 1996.

Harding, Sandra (ed.) (1986), *Perspectives on Gender and Science,* London, The Falmer Press.

_____(1986), *Feminismo y Ciencia,* Barcelona, Morata.

_____(1991), *Whose Science? Whose Knowledge?,* Ithaca, New York, Cornell University.

Harding, S. y J. O'Barr (eds.) (1987), *Sex and Scientific Inquiry,* Chicago, University of Chicago Press.

Harding, S. y M. Hintikka (eds.) (1983), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Metaphysics, Epistemology, Methodology and Philosophy of Science,* Dordrecht, Reidel.

Jaggar, A.M. y S.R. Bordo (eds.) (1992), *Gender, Body, Knowledge,* New Brunswick, New Jersey, Routgers University Press.

Kass-Simon, G. y P. Fames (eds.) (1990), *Women of Science: Righting the Record,* Bloomington, Indiana University.
Keller, E.F. (1977), "The Anomaly of a Woman in Physics", en: S. Ruddick y P.
———(1983), *A Feelingfor the Organism,* New York, W.H. Freeman.
———(1985), *Reflexiones sobre género y ciencia,* \alencia, Alfons el Magnánim.
———(1992), *Secrets ofLife, Secrets ofDeath. Essays on Language, Gender and Science,* New York, Routledge.
Keller, Evelyn Fox (1985), "Reflections on gender and science", New Haven.
Lakatos, I. (1974), *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales,* Madrid, Tecnos.
Lakatos, I. (1989), *La metodología de los programas de la investigación científica,* Madrid, Alianza.
Longino, H. E. (1990), *Science as Social Knowledge: Valúes and Objectivity in Scientific Inquiry,* Princeton, Princeton University.
_____(1993) "Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science", Feminist Epistemologies, New York, Routlege.
_____(1998), "Feminist Epistemologies", in: J. Greco y E. Sosa (eds.), *Blackwell Guide to Epistemology,* Oxford, Blackwell.
Longino, H. E. y R. Doell (1983), "Body, Bias, and Behavior: A Comparative Analysis of Reasoning in Two Áreas of Biological Science", *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 9/2: 206-227.
Mach, E. (1948), *Conocimiento y error,* Buenos Aires, Espasa Calpe.
Nelson, L.H. (1990), *Who Knows? From Quine to Feminist Empiricism,* Philadelphia, PA: Temple University Press.
_____(1995), *"The Veryldea of Feminist Epistemology", Hypatia* 10/3:31-49.
Osorio, Jaime (2001), *Fundamentos de análisis social y su conocimiento,* México, Universidad Autónoma Metropolitana-Fondo de Cultura Económica.
Popper, K. (1987), *La miseria del historicismo,* Madrid, Alianza.
_____(1989), *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico,* Barcelona, Paidós.
_____(1994), *El cuerpo y la mente,* Barcelona, Paidós.
_____(2001), *La lógica de la investigación científica,* Madrid, Tecnos.
Ritzer, George (2002), *Teoría sociológica moderna,* México, Me Graw Hill.
Rose, H. (1983), "Hand, Brain, and Heart: Towards a Feminist Epistemology for the Natural Sciences", *Signs: Journal of Women in Culture and Society,* 9: 73-96.
_____(1994), *Love, Power and Knowledge: Towards a Feminist Transformation ofthe Sciences,* Bloomington, Indiana University Press.

Smith, D. (1974), "Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology", *Sociological Inquiry*, 44.

Toulmin, Stephen (1953), *The Philosophy of Science: An Introduction*, Hutchinson's London, University Library.

Lamas, Marta (1999),"Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", http://www.udg.mx/laventana/librl/lamas.html, 30/04/08.

Scott, Joan (1990), "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, Y.S (ed.), *Historia y género*, Valencia, Ediciones Alfonso el Magnánimo.

# Propiedades emergentes en el objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Nuevos enunciados, nuevos conceptos[1]

*Augusto Renato Pérez Mayo*

## Introducción

Actualmente estamos viviendo una época de transformaciones tan grandes como aquélla en la que surgió la Sociología como ciencia y en la que desarrollaron su obra los grandes sociólogos clásicos.

Nuestro mundo está asistiendo a significativos cambios, e incluso rupturas, en sus ideologías, valores y formas de vida, dando lugar a sistemas complejos y con ellos sus emergencias. En una era de cambio como la actual, en una era de riesgo total, surgen preguntas: ¿qué nuevas regularidades sociales, configuraciones y conflictos están emergiendo? ¿Qué conceptos, categorías y herramientas sociológicas tenemos para poder descubrir el funcionamiento interno de la sociedad? ¿Son suficientes tales conceptos sociológicos para cumplir dicha tarea?

La crisis teórica y de método de la Sociología basada en la vieja racionalidad simplificada, rígida, disciplinaria, fragmentada y parcial dominada por espectros sectoriales que carecen de visión de conjuntos, es el callejón sin salida en el que está inmersa la teoría social de hoy.

En este trabajo se discute si es posible explicar la realidad de las sociedades complejas en las que vivimos con las teorías existentes hoy en día y se señala que es necesario plantear su evolución a partir de las teorías más maduras tanto en la

[1] Avances de la tesis de maestría en Ciencias Sociales: "Propiedades emergentes en el objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Nuevos enunciados, nuevos conceptos", la cual se encuentra proceso de elaboración.

Sociología como en la Biología. Aportar nuevos elementos al objeto de estudio de las ciencias sociales. Este es el esfuerzo por describir lo que consideramos el escenario futuro de las ciencias sociales.

## Entrando al juego

Todo versa sobre la gran pregunta: ¿cómo es posible crear una ciencia de la sociedad que reprodujera, en el estudio de la vida social y humana, la misma especie de iluminación sensacional y de poder explicativo que ya habían suministrado las ciencias de la naturaleza? (Giddens: 1997: 15).

Esta condición natural de origen de la sistematización de las ciencias sociales hasta nuestros días no ha cesado. Es el deseo. Se busca al Einstein de las ciencias sociales.

Uno de los argumentos más poderosos contra el carácter científico de las Ciencias Sociales es el de que hasta ahora no han sido capaces de elaborar nada comparable a una ley natural (Bottomore: 1992: 26). La base metodológica de la sociología en su tarea de interpretación histórica o de la interpretación de las acciones sociales de los individuos, es el conocimiento instrospectivo de nuestros propios estados mentales (lo psicológico, lo subjetivo), y no más.

Los intentos en materia de construcción teórica dentro de la sociología han sido muy escasos en los últimos años. Las investigaciones acerca de la competencia teórica de esta ciencia no han podido darse porque no cuenta con cuerpos teóricos que permitan ese alcance. La sociología clásica y moderna basada en una vieja racionalidad que simplifica y fragmenta la realidad carece de visión de conjuntos y de producción teórica.

Por ende la sociología se encuentra en una crisis de carácter teórico. En las últimas décadas, la investigación empírica, con bastante éxito, ha hecho crecer el conocimiento de la disciplina, pero no ha conducido a la formación de una teoría específica propia de su materia. La renuncia a la edificación de una teoría específica en su campo no elude el problema, evita sólo el plantearlo.

En el presente trabajo se hace una exposición en la que se ponen de manifiesto que algunos conceptos, pertenecientes a marcos de referencia de otras disciplinas, impactan teórica y metodológicamente en el ámbito de la sociología. La intención es la de que estas nociones científicas puedan servir para iluminar aspectos de la realidad social, a pesar del nivel de abstracción en el que fueron expuestas. Buscar la unidad en la diferencia.

Estas diferencias respecto de disciplinas parecidas hacen perfectamente comprensible por qué la sociología se hecha hacía atrás ante el umbral, hace espuma y acopia complejidad sin tener caminos claros. El avance sería posible sólo si se esforzara en un diseño de teoría de carácter distinto. En la sociología no hay prototipos para este fin. Por eso, tendremos que hacer referencia a desarrollos transdiciplinarios exitosos, ajenos a la especificidad de la materia.

Estamos convencidos de que para percibir la realidad, primero hay que clarificar sus conceptos y su metodología, además de tener cuidado en el tratamiento de los conceptos teóricos y del diseño de la teoría.

La importancia de la arquitectura y del diseño de una teoría consiste en que posibilita la dotación de la visibilidad de su modo de argumentar. Nuestra intención es que el presente trabajo constituya un instrumento de descripción. La idea poco usual de redactar el desarrollo de la teoría social bajo tres grandes rúbricas: tipos de generalización, los conceptos y esquemas básicos de clasificación y las teorías explicativas (Bottomore: 1992: 28) surge en primer lugar por la impresión de que en la actual situación están presentes una serie de factores que obstaculizan una confrontación adecuada con ella.

Se trata de factores ligados a las características específicas y a la carrera específica de dichas teorías, que hacen particularmente difícil acercarse a ella y, quizá para este fin, sea particularmente útil este trabajo. Aquí comienza nuestro análisis:

## Las "Nuevas Lógicas"[2] y su importancia en la construcción de una nueva sociología

La llegada de la "ilustración de la Ilustración" es un hecho, es decir, se hace necesario hacer una revisión de la validez de conceptos, perspectivas y modos de análisis que sirvieron para una época, pero que ya no son suficientes para analizar una sociedad tan distinta de la sociedad de los siglos xvm y xix como es la nuestra. Conceptos y tradiciones que han configurado el gran discurso humanista de la Ilustración europea y su influencia en países como México: la razón, la finalidad, el sujeto, la acción, determinadas concepciones de la política, la economía, el derecho, entre otros. Todos ellos, ilustraron su propia época, y surgieron con radical carácter de novedad en su tiempo. Pero para la nuestra no son más que recuerdos valiosos. Nunca

[2] Estas nuevas lógicas son, en cierto modo, instrumentos conceptuales, cuya aplicación supone abordar, continuamente, nuevos ámbitos de análisis y enfrentar nuevos problemas y nuevas soluciones.

podrán ser adecuados instrumentos de análisis para entender la sociedad actual que es compleja.

Para Luhmann (1998), se debe concebir a la sociedad como un sistema autorreferente que crea sus propias condiciones de cambio. Un sistema que se diferencia a sí mismo —en un proceso de autoevolución— para abordar nuevos espacios de posibilidades que se ofrecen ante él. De ese proceso de diferenciación de la sociedad surgen distintos sistemas sociales que se especializan, cada uno de ellos, en abordar segmentos determinados de complejidad.

Es así como el proceso de la sociedad equivale a la progresiva diferenciación de la sociedad en distintos sistemas sociales, de ahí que surjan con particularidad e independencia propia, el derecho, la economía, la educación, la política y la religión, entre otros. La sociedad se convierte así en un sistema autorreferente que encuentra en esa reflexividad la fuerza de su propia evolución, y que debe encontrar un camino de salvación entre las paradojas que abruman su propia reflexividad y su contenido autosuficiente.

Lo antes descrito, corresponde a uno de los análisis teóricos que desarrolla Niklas Luhmann, cuya teoría consideramos que es la más elaborada hoy día en Ciencias Sociales. De ahí que consideramos relevante para los objetivos de este trabajo, señalar algunos de los elementos de su teoría que fueron plasmados en uno de sus últimos escritos, el libro Teoría de los Sistemas Sociales en donde se incluyen las siguientes aportaciones: la cibernética de segundo orden de Von Foerster, la lógica de operaciones de Spencer Brown, la lógica Polivalente de G. Gunther, y por supuesto la teoría de la autorreferencia y la Autopoiesis de Maturana y Várela. Sin olvidar evidentemente, todo cuanto se encuentra relacionado con el funcionalismo, la teoría de sistemas, la teoría de la comunicación y la teoría de la evolución. Detallamos un poco.

## La cibernética de segundo orden de Von Foerster

La denominada *cibernética de segundo orden* es una aportación del ciberneta Heinz Von Foerster, quien ha desarrollado una teoría extremadamente sugerente acerca de la cibernética de los sistemas que observan y se observan.

La perspectiva de Von Foerster unifica nuevos desarrollos en cibernética de teoría de sistemas y epistemología, al tiempo que supone una importante contribución al Constructivismo epistemológico. Para la teoría social lo importante es el concepto de observación para disponer de un fundamento que le permita analizar los sistemas sociales como sistemas que observan y se observan. La teoría de la observación tiene en su base las aportaciones de Von Foerster. En su libro *Visión y conocimiento:*

*Disfunciones de Segundo Orden,* plantea que el segundo orden es la necesidad de que exista otro orden más complejo para explicar al anterior. Dichos conceptos de segundo orden son: el aprender a aprender, las metateorías, conocer el conocer, explicar la explicación.

## La Lógica de Operaciones de Spencer Brown

En *Laws ofForm,* Spencer Brown (1969) pretende mostrar cómo se origina un universo entero una vez que se acota un espacio determinado. En ese sentido, su investigación pretende mostrar las formas básicas que subyacen a las leyes lingüísticas, matemáticas y físicas de nuestra experiencia, y que se suscitan en una originaria acotación inicial. Ello da pie a una original teoría lógica, de alcance universal, basada en los principios de distinción (acotación de un espacio), indicación (descripción del espacio acotado) y autorreferencia, expresada con extrema elegancia, sencillo formalismo y gran alcance teórico que son sustanciales para la teoría social.

En esta obra, se plantea una lógica de operaciones que incluye un particular tratamiento de la autorreferencia y un original formalismo que permite considerar las operaciones autorreferentes. Pero serán especialmente los conceptos de distinción e indicación, conceptos básicos e iniciales de la lógica de Spencer Brown: primero es necesario establecer distinciones y, posteriormente, indicar o señalar lo distinguido. La distinción es así, forma originaria sobre la que se construyen todas las demás formas (Brown, 1969: 1-7).

## La Lógica Polivalente de G. Gunther

Gunther se propone realizar una particular fusión entre la cibernética y algunos de los postulados de la filosofía clásica alemana. Especialmente relevante será su heterodoxo intento de plantear una lógica operativa y polivalente, que presenta como alternativa, en algunos aspectos, a la lógica bivalente de la tradición occidental. Es este un aspecto crucial para la teoría social: es tratar las consecuencias que se derivan de la existencia de una pluralidad de sistemas que se observan mutuamente. Tras los intentos de Von Foerster y de Ghunter se encuentra el problema de la pluralidad de sujetos y la exigencia de situarse en el plano de la observación de las observaciones.

## La Teoría de la Autopoiesis de Maturana y Várela. Un intento que emerge en el sistema teórico social. Lo orgánico

Un cuarto elemento forma parte de las nuevas lógicas. La teoría de la Autopoiesis, desarrollada por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Várela.

Se trata de una teoría biológica que considera a la autopoiesis como el rasgo central de los seres vivos y desarrolla una teoría y un cálculo —en el caso de Várela— basado en la capacidad autorreferente de la autopoiesis. La autopoiesis será una perspectiva central en la estructura científica de Luhmann, que concibe a la sociedad y a los sistemas sociales como sistemas autopoiéticos, entendiéndose la autopoiesis como la capacidad que tiene un organismo de producir y reproducir por si mismo los elementos que lo constituyen y así se define su propia unidad: cada célula es el producto de un retículo de operaciones internas al sistema del cual ella misma es un elemento y no de una acción interna.

Dice el sociólogo mexicano y discípulo de Luhmann, Torres Nafarrete en el prefacio de invitación a la lectura de Maturana:

> La imagen del mundo que aporta Maturana es, con intensidad, transparente: el principio constitutivo de la célula, en calidad de ultraelemento de los organismos, se mantiene en todos los niveles de complejidad que tengan que ver con lo vivo: células, organismos, sistema nervioso, comunicación, lenguaje, conciencia, sociedad. Con otras palabras, no hay discontinuidad entre lo social, lo humano y sus raíces biológicas (Maturana, 1995: xm).

La característica más peculiar de un sistema autopoiético es que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables.

"De que se trata en caso" y "qué es lo que se esconde detrás": las dos sociologías y la teoría de la sociedad[3]. Parafraseando a Luhmann.

Desde sus inicios, la Sociología ha tratado de responder a dos preguntas de índole radicalmente distinta. La primera formula: ¿de qué se trata el caso?; la segunda, ¿qué es lo que se esconde detrás? Ante estas dos preguntas de constitución tan diversa, siempre ha sido difícil afirmar la unidad de la disciplina sociológica. Pero ha sido sobre todo en los años sesenta cuando, con pie en esa diferencia, surgió una disputa que amenazó con hacer explotar la disciplina. En Alemania esta controversia llamó la atención bajo el nombre de discusión del positivismo [4]

[3] Ultima Lección de Cátedra de Niklas Luhmann en la Universidad de Bielefeld, Alemania.

[4] Véase como especie de resumen aunque tendencioso hasta la introducción a Adorno y otros (1969).

Merton (1972) en los Estados Unidos propuso la pregunta de si este conflicto, ya avivado, no conduciría a una producción teórica que acabaría por dividir la Sociología en insiders y autsiders.

Estos excesos con sus escenificaciones de controversia no son, en la actualidad, más que polvos de aquellos limos.[5] Ante este desarrollo vertiginoso, al que se le une el desastre político económico del marxismo, existe el peligro de que se olvide lo que ha caracterizado a la sociología desde su comienzo: la tensión entre las preguntas de qué se trata el caso, y qué es lo que se esconde detrás.

En razón de esta diferencia, la Sociología ha desarrollado una cultura extendida de sospechas de los motivos. Se puede admirar en la pintura china la elegancia de sus trazos y cómo éstos terminan en la niebla o en las nubes. No obstante se puede observar, también, en el hecho de que las nubes estén puestas allí donde las líneas deberían haber quedado desvanecidas, que en la pintura china no se domina la perspectiva central. La universalización de la sospecha de los motivos toma el lugar de una actitud general de observación, si no es que de relevancia crítica. Preguntar de esta manera ya se ha hecho usual. La fatiga que caracteriza en la actualidad a la sociología está caracterizada por la renuncia a esa tensión. Ahora se permite casi todo, con tal de que se eche mano de una referencia externa. Y esto es siempre posible debido a que la imprenta permite tratar lo ausente como presente.

La empresa de la investigación empírica se ha podido sostener bajo el presupuesto de que la realidad es la que ha de decidir lo que es verdad y lo que es falso. De esta manera asegura el financiamiento y las plazas de trabajo para seguir haciendo más investigación. La sociología crítica sigue pujante porque considera que ha tenido éxito en la medida en que hace ver cómo ha fracasado la sociedad. Sociedad y crítica se externalizan mutuamente.

Por mucho tiempo se tuvo la esperanza de que la discrepancia entre estas teorías se iba a poder resolver mediante la técnica de la comparación, así como se pueden comparar los elefantes y las jirafas en cuanto son animales voluminosos y complejos: en unos, lo largo de la trompa; en otros, del cuello. Pero este intento condujo a la decepción, quizás debido a que hizo falta teoría que pudiera fundamentar la comparación en suficientemente abstracto.

Por otra parte Luhmann dice que la discusión actual de teoría se lleva a cabo, echando mano del recurso de posiciones pasadas que ya no se pueden cambiar pero de las que se puede tomar distancia con el fin de interpretarlas.

[5] Las publicaciones de esa época sólo se leen ahora por los historiadores y en el ejemplo de Habermas se puede ver con nitidez que la controversia no es la forma más adecuada para la presentación de la propia teoría.

Esto es reconocible también en la atención que se les dedica a los héroes de cinco estrellas de la sociología: los clásicos. Los autores se convierten en clásicos cuando se cae en la cuenta de que el diagnóstico que han hecho sobre el tiempo ya está rebasado. Uno debe encontrar una razón para dedicarse a ellos y ésta no puede ser otra que el hecho de que otros también les dediquen tiempo. En lugar de buscar referencias en el mundo de afuera, se extemaliza en el sentido de recurrir a aquello que ya no puede ser cambiado y a un pasado que sólo se puede interpretar. En esto se aprecia con suficiente claridad cómo el pasado sirve de externalización: lo ausente domina lo presente. Uno evade las críticas cuando hace ver que aquello que afirma ya lo habían dicho los clásicos, y con esto se despierta la reverencia.

Con esta triada: la relación exterior de la empiria, la autocertidumbre de la crítica y la relación con el pasado de las discusiones de la teoría, se pierde la unidad de la disciplina. Y nadie, naturalmente, se atreve a proclamar esto como trinidad. El juego de libertad interna de la investigación y referencias externas (muy diversas) se establecen por sí mismo. Queda presupuesta, sin excepción, la renuncia a la unidad de descripción de la sociedad en la que el que describe forma parte de ella, y la renuncia a la unidad de la disciplina sociológica. Esto puede estar justificado, incluso puede ser que hasta sea necesario. Pero entonces ¿se tiene que renunciar también a la diferencia fundamental que alguna vez constituyó la unidad de la disciplina: qué es el caso y qué es lo que se esconde detrás?

Quizás sea muy difícil volver a restaurar esta diferencia. Pero en caso de que esto no sea posible, cuando menos se debería tener claridad del porqué. Ganar unidad mediante la diferencia, lograr unidad como unidad de una diferencia esto parece ser un programa paradójico de teoría, y en efecto lo es.

## Las hipervariabilidades sociales. Una propiedad emergente en el objeto de estudio

Tanto el conocimiento como el conocimiento científicamente asegurado, son productos de la historia de la sociedad. Forman parte de aquellas conquistas que sólo se dejan explicar con ayuda de una teoría de la evolución. P. Campbell (1987) en su *Teoría de la evolución científica* plantea que la célula conserva en su estructura interna los datos que va obteniendo con el paso del tiempo y todas las experiencias orgánicas que vive; asimismo, las unidades humanas contienen algo similar llamado gen del aprendizaje que desarrolla funciones similares a las de la célula, es decir, son genes que aprenden y aprenden de su entorno social.

Los primeros estímulos para pensar en esta dirección partieron de Darwin y de Spencer; pero ello dio lugar a un concepto de evolución poco elaborado y la teoría se estancó finalmente debido a este concepto de inicio.

Hoy en día, los biólogos son los que se interesan principalmente por las teorías evolutivas del conocimiento y los que fomentan la discusión, pero aun así falta todavía una explicación evolutiva de los conocimientos más desarrollada, que a la vez corresponda a los problemas cognitivo-teórico y a la historicidad inmanente de las tradiciones semánticas del conocimiento. La teoría misma de las ciencias debió explicar que es en verdad lo que se dice cuando se habla de explicaciones evolutivo-teóricas.

No es casualidad que el inicio de la epistemología, a finales del siglo pasado, coincida con la crisis generalizada con respecto a la irracionalidad y el consenso. Por ello, el cambio de la teoría del conocimiento al paradigma evolutivo tiene en la mira, a la vez, varias diferencias: se trata de la renuncia a la racionalidad y de la renuncia al consenso como explicación de la morfogénesis de la ciencia.

Se trata de una teoría que no se enlaza con las intenciones inmediatas de los investigadores y con su fe en la verdad, sino que considera esta fe en la verdad, solo como un vehículo de la evolución. Intenciones y verdad, si se quiere así, son distinciones del conjunto que impone la misma evolución de los conocimientos. Y queda poco claro qué posibilidades existen para que se realizaran conjuntamente.

La epistemología naturalizada con Quine buscó acceder a la teoría de la evolución a través de la psicología o biología, y las ciencias cognitivas más modernas concluyen a través de la investigación del cerebro. Lo anterior puede que haya despertado la esperanza de llegar a una teoría evolutiva, homogénea del conocimiento que daba la impresión de poder constituirse a partir de las investigaciones biológicas. Es necesario primero crear una teoría general de la evolución que pueda suprimir lo específicamente biológico: por ejemplo la rigidez genética para abrirla hacia niveles de comprensión más amplios que puedan incluir también lo social. Luhmann plantea al respecto que "una teoría tal está todavía por hacerse, aunque existen estímulos suficientes" (Luhmann, 1996: 390).

Esta teoría general de la evolución ha llevado a cabo un desarrollo que surgió de la necesidad de las intervenciones supranaturales en los elementos por lo que el resultado de la transformación aparece como fenotipo.[6] La evolución se puede observar física, biológica o sociológicamente.

[6] El fenotipo es cualquier característica detectable de un organismo estructural, bioquímico, fisiológico, conductual o social determinado por una interacción entre su genotipo (es el contenido genético de un individuo en forma de ADN) y su medio junto con la variación ambiental que influye sobre el individuo codifica el genotipo del individuo.

Esto termina en una cooperación estrecha entre la teoría de sistemas y la teoría de la evolución, y esto en el nivel de las teorías generales en la cuales se entrelazan el nivel de los sistemas físicos, biológicos y sociales.

A la teoría evolutiva del conocimiento se ha recurrido para resolver el problema de la referencia. La referencia solo podría ser autorreferencia, una distinción que se posibilita por la diferenciación entre autorreferencia y heterorreferencia.

Para la teoría de la evolución el sistema no solo se adapta a su entorno, sino que selecciona o cambia el entorno para poder adaptarse a sus propias preferencias, esto quiere decir que los conocimientos seleccionan lo que pueden conocer a raíz de lo que ya conocen.

Se debe exigir una teoría de la evolución que deba explicar tanto la conservación invariable de los conocimientos a través de largos de tiempo, como también cambios repentinos y profundos en un tiempo relativamente corto, sin que se tenga que recurrir para ello a cambios que se hubieran desprendido del nicho evolutivo en donde estarían ya formulados los conocimientos.

La adaptación se considero como un feedback positivo: como reforzamiento de la divergencia. Posible reforzamiento de la divergencia con respecto al entorno: proceso de diferenciación.

Los cambios estructurales se explican de manera evolutiva y teórica por la diferencia entre variación y selección. Por tanto debemos distinguir entre funciones y mecanismos para la variación, la selección, contando con tres diferencias: variación/ selección, selección/estabilización, y estabilización/variación. La evolución solo resulta de la reacción conjunta de estas.

Las variaciones son procedimientos finamente regulados que difícilmente pueden describirse como causales. La casualidad consiste en que la variación y la selección no están coordinadas de antemano, sino la variación deja la selección a la discreción. La variación puede prever la selección, así como la selección sólo puede tener lugar al recurrir a la variación, y variarla de nuevo. Con el siguiente esbozo describimos dicho estado de cosas:

Estabilización——• Variación——————• Selección——•Estabilización.

En la realidad del sistema de la ciencia, los métodos mismos sólo son un momento de la evolución.

El mecanismo de la variación sólo concierne a las operaciones singulares, a los acontecimientos comunicativos. La selección se refiere a estructuras, a la expectativa de la reaplicación de las determinaciones del sentido.

La evolución esta condicionada por el hecho de que los acontecimientos todavía no son estructuras y las estructuras todavía no son sistemas.

La variación depende de los impulsos exteriores, mientras que la selección del material teórico adecuado se da mediante procesos internos. La casualidad de la variación no consiste en su espontaneidad principalmente inexplicable, sino en que el sistema que evoluciona no se coordina con los sistemas de su entorno.

Los sistemas en el entorno del sistema son unidades con una dinámica propia y si los acontecimientos que estos sistemas producen convienen a otros sistemas, es pura casualidad. Algo que para un sistema típico estructuralmente determinado se presenta como casual, del todo puede ser producido causalmente. Y esto no solo vale para la metodología científica sino a la vez también para la teoría de la evolución.

En lo anterior se manifiesta otro concepto: por primera vez en la sociología ponemos a consideración el nacimiento de un concepto característico de la dinámica de las sociedades actuales: hipervariabilidad social o las emergencias entendidas estas como resultado de cambios de simetría de las sociedades como base de la complejidad que les caracteriza. Kadanoff nos dice que la emergencia es la característica esencial de la complejidad, la emergencia es la aparición de estructuras y/o patrones inesperados e inexplicados en los sistemas complejos.

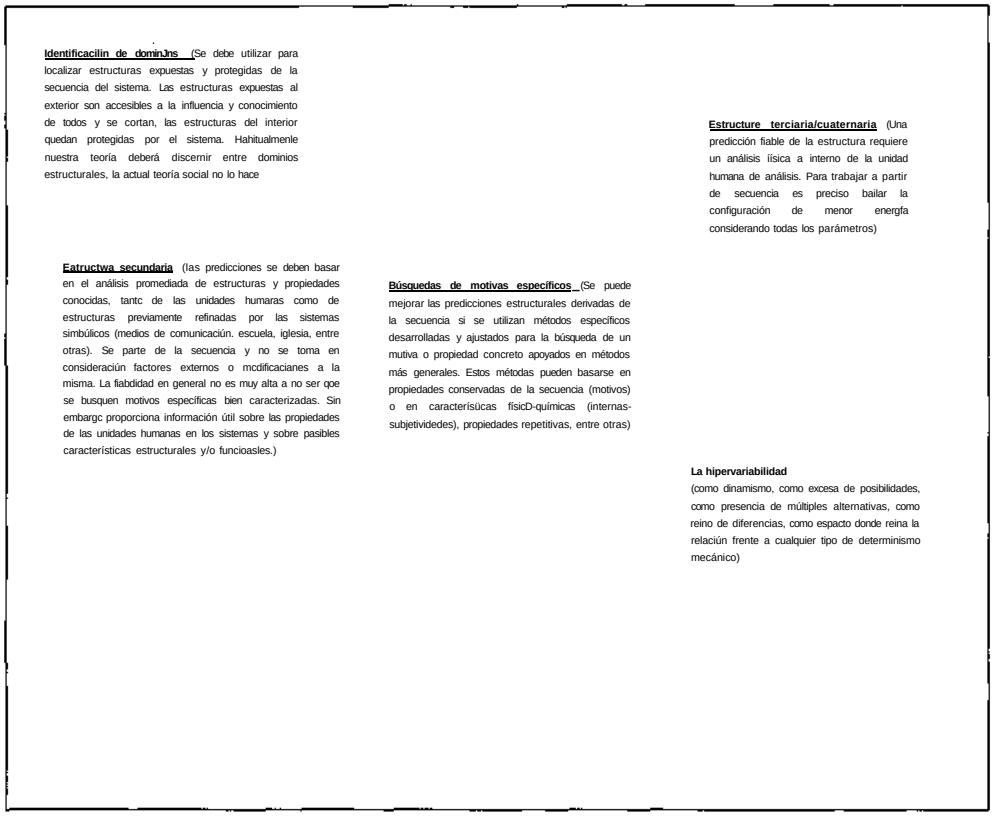
Además plasmamos por primera vez el nacimiento de una sociología que debe considerar en su corpus teórico la genética social que nace a partir de la consolidación del mapeo genético descubierto.

No es posible analizar con conceptos, categorías y premisas teóricas fundamentales dichas hipervariabilidades, por ende es necesario construir los lincamientos fundamentales de una nueva sociología: la Sociología de las Hipervariabilidades o la Sociología de la Genética Social.

La hipervariabilidad social generada por una sociedad en riesgo, debe tratarse con corpus teóricos o paradigmas de la complejidad o metaciencias: Métodos transdisciplinarios. Veamos un modelo aproximado, (figura 1).

Hoy por hoy es preciso refinar la estructura con métodos emergentes de las ciencias más avanzadas para poder calcular las coordenadas reales de las unidades humanas y las interacciones existentes. Sin embargo, si se dispone de una secuencia suficientemente similar a la nuestra, cuya estructura ya ha sido refinada, cabe esperar que la estructura sea también similar: se pudiera asignar a nuestra unidad de análisis como configuración inicial la de la otra unidad de análisis y a partir de ella iniciar el proceso de generalización explicativa sobre todo el sistema biológico-social.

**Fígural. Modelo de análisis: una aproximación**




Fuente: esquema construido por Pérez Mayo, Augusto Renato.

## El futuro

Es tiempo de disponer de un nuevo instrumental teórico que como elemento central conjunte lo social con lo orgánico, advirtiendo que su objeto de análisis básico debe ser la *hipervariabilidadsocial* (ya no la complejidad confundida por Luhmann como el objeto de estudio). La *hipervariabilidad social* como dinamismo, como exceso de posibilidades, como presencia de múltiples alternativas, como reino de diferencias, como espacio donde reina la relación frente a cualquier tipo de determinismo mecánico.

Nuestro tiempo se enfrenta al reto de la complejidad (y su objeto de estudio) y nuestra propuesta intenta ser una respuesta a ese reto. Se pretende reducir la

complejidad para que ésta se haga transparente a través de estudiar la hipervariabilidad social y su especificidad que es lo interno, pero nunca para que ésta desaparezca, pues ello equivaldría a anular su mismo objeto de estudio.

A la luz de que la sociología es una ciencia biológica porque es una ciencia que trata con objetos vivientes (Popper, 2002:33), la propuesta es que, partiendo de la teoría más madura en las Ciencias Sociales, (la teoría de los sistemas sociales), se de un giro a la sociología y, del carácter eminentemente social, se retome el carácter eminentemente orgánico. Es decir, se busca evolucionar la arquitectura teórica más avanzada en sociología, con categorías conceptuales orgánicas.

Como ejemplo de esta nueva arquitectura teórica que vincula lo orgánico con lo social se plantea una nueva categoría de análisis en su objeto de estudio, la cual marca la diferencia entre lo que el investigador social ve cuando estudia a un individuo y que le denomina subjetividad y lo que nosotros proponemos, que es una categoría que puede llamarse lo interno, lo cual implica un nivel más profundo de lo subjetivo, es decir, una comprensión detallada de la estructura interna del individuo (unidad humana) que puede permitir un conocimiento más profundo de sus características y los sistemas biológico-sociales en que participa. Es decir, lo interno está más allá de la subjetividad. Los individuos u organismos biológicos-humanos son sistemas complejos. Muy pocas propiedades de un componente complejo son independientes del resto de componentes del sistema. La estructura (unidad humana) en concreto, depende mucho del entorno, de interacciones con otros sistemas y, a menudo, de modificaciones posteriores en la construcción de lo social (lenguaje, cultura, otros).

Los sistemas biológicos-sociales (sociedades) se componen, obviamente, de muchos elementos. El estudio de las interacciones dentro del mismo sistema se vuelve más complicado a medida en que el sistema estudiado es más grande.

Las teorías sociales podían analizar la variabilidad social, pero ahora lo que se necesita es una teoría más fuerte que conjugue lo genético con lo social, para que sea posible entender la hipervariabilidad social y con ello, la parte interna, lo interno, lo cual constituye un aporte al objeto de estudio de la sociología.

## Referencias

Alexander, Jeffrey C. (1987), "La centralidad de los clásicos", en Giddens, Turner y otros, *La teoría social, hoy,* México, Alianza Editorial.

Bottomore, T. B (1992), *Introducción a la Sociología,* España, Península.

Brown, Spencer (1969), *Laws ofForm,* London, A Alien & Unwin.

Bunge, M. (1980), *Epistemología,* Barcelona, Ariel.

_____(1975), *La Investigación Científica,* Barcelona, Ariel.

Campbell, Donald T. (1987), "Variation and Selective Retention in Creative Thougt as in Other Knowledge Processes", in Francisco Ayala/Theodosius Dobzhansky. London.

Corsi, Giancarlo, E'Esposito y C. Baraldi (1996), *Glosario sobre la Teoría Social de Luhmann,* México, Anthropos.

Feyerabend, P. k. (1975), *Contra el Método. Esquema de una Teoría anarquista del Conocimiento,* Barcelona, Ariel.

Foerster, Heinz Von (1985), El ojo del observador, Barcelona, Gedisa.

_____(1991), *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas,* Barcelona, Gedisa.

Giddens, Anthony (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico,* Buenos Aires, Amorrortu.

Izuzquiza, I. (1990), *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo,* Barcelona, Anthropos.

Kuhn, T. S. (1975), La estructura de las revoluciones científicas. Madrid, ICE.

_____(1978), Segundos pensamientos sobre paradigmas, Madrid, Tecnos.

_____(1982), La tensión esencial, México, Fondo de Cultura Económica, .

Lakatos, Inmri (1998), La metodología de los programas de investigación científica, Alianza.

Luhmann, N. (1993), *Soziale Systeme,* Francfort, Suhrkamp.

_____(1983), *Fin y racionalidad en los sistemas,* Madrid, Editora Nacional.

_____(1985), *El amor como pasión. La codificación de la intimidad,* Editorial Barcelona, Península.

_____(1992), *Sociología del riesgo, México,* México, Casa del libro.

_____(1996), *Introducción a la Teoría de Sistemas,* México, Anthropos.

_____(1996), *La Ciencia de la Sociedad,* México, Anthropos.

_____(1996), Teoría de la sociedad y pedagogía, Barcelona, Paidós.

_____(1998), *Teoría de los Sistemas Sociales. Artículos,* México, Iberoamericana.

_____(1998), *Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia,* México, Trotta.

_____(1998), *Lincamientos para una teoría general,* Barcelona, Anthropos.

_____(1987), *La Ciencia de la Sociedad,* Barcelona, Anthropos.

Luhmann, N. y Eberhar Schorr (1993), *El sistema educativo (problemas de reflexión),* México, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Monterrey.

Luhmann, Niklas y De Georgi, Raféale (1993), *Teoría de la sociedad,* México, Anthropos.

Maturana R. Humberto y Várela, F (1989), *El árbol del conocimiento,* Chile, Editorial Universitaria.

Maturana R. Humberto (1995), *La realidad: ¿Objetiva o Construida?. Fundamentos biológicos de la realidad,* México, Anthropos.

Parsons, Talcott (1991), *Sistema social,* España, Alianza.

Popper, K. R. (1983), *La ciencia: conjeturas y refutaciones,* Barcelona, Paidós.

_____(1973), *La Lógica de la Investigación Científica,* Madrid, Tecnos.

_____(1973), "La Lógica de las Ciencias Sociales", en Th. W. Adorno y otros: *La disputa del Positivismo en la Sociología Alemana,* Ed. Grijalbo, Barcelona.

_____(2002) La miseria del historicismo. Madrid, Alianza/Taurus.

Ritzer, George (1993), *Teoría contemporánea,* España, Me Graw Hill.

_____(2002), *Teoría sociológica moderna,* México, Me Graw Hill.

Rodríguez, Darío y Arnold, Marcelo (1990), *Sociedad y teoría de sistemas,* Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Thuillier, P. (1975), *La manipulación de la ciencia,* Madrid, Fundamentos.

Torres Nafarrate, Javier (1992), "El sistema educativo desde la perspectiva de Niklas Luhmann", en Educar, *Separata,* México, UG.

Kadanoff, L. P (1991), *Complex Structures from Simple Systems,* Physics Today, march: 9-10.

# Derecho, Historia y Política

# Una aproximación al campo epistémico, metodológico y filosófico del Derecho

*César Humberto Madrigal Martínez*

## Introducción

Al Abordar el tema de la investigación en ciencias jurídicas, creo encontraremos lugares comunes que recordarán algunas frases que identificará lo infructuosa que es la investigación si no llevamos claro el rumbo ni hemos escogido la metodología adecuada para encontrar verdades jurídicas.

Cualquiera de las visiones que tomemos para entender los procesos para conocer la trascendencia del Derecho, debemos de partir de la base de la teleología que le es propia. Los paradigmas iusfilosófícos existentes han transitado por el positivismo jurídico, con referentes como la teoría pura, el formalismo y normativismo, la premisa de lo antijurídico como contradicción a hipótesis normativas y preceptivas, y iusnaturalismo como fundamento de un derecho esencial.

Resulta indispensable señalar que no es el seguir religiosamente un determinado método lo que hace científico al Derecho, sino la utilización correcta de la lógica y el razonamiento para poder abordar el objeto del conocimiento de la ciencia jurídica (Fix,2001: 19).

Según Héctor Fix Zamudio, la ciencia jurídica requiere de un método para ser abordada, el método puede ser elegido entre los múltiples que existen y va relacionado con alguna particular técnica de investigación, a saber:

- Concepción filosófica del método jurídico. Esta concepción intenta señalar a los mejores instrumentos lógicos y epistemológicos para la materia jurídica Se discute sobre la utilidad de métodos lógicos como la inducción, deducción, síntesis, análisis, etcétera.

- Metodología científica. Se pretende aplicar al Derecho las mejores técnicas para su elaboración, investigación enseñanza y aplicación. Esta metodología pretende estudiar las técnicas óptimas para entrar en el estudio del Derecho.
- Estudio histórico-crítico. Que no es una metodología en sí, sino que se refiere a que cada escuela jurídica contiene preocupaciones metodológicas: dogmatismo jurídico, escuela histórica, jurisprudencia de intereses, escuela de la exégesis, realismo jurídico, escuelas sociológicas, etcétera.
- Ciencia pura del Derecho. Que es el esfuerzo de algunos tratadistas para limitar el campo de la ciencia del derecho respecto a otras ciencias (Kelsen) (Ramírez, 2008).

Nosotros tendríamos la obligación de anexar el llamado trialismo hermenéutico ya que se señala que esta metodología permite realizar un modus interpretativo que va más allá de los formalismos dando una visión completa que rompe los límites de los positivistas y da una visión de "complejidad pura y dialéctica de complementariedad en el sistema de interpretación del derecho" (Robledo, 2008).

El trialismo propone tratar en el Derecho, específicamente, los repartos de potencia e impotencia provenientes de la conducta de seres humanos determinables (de lo que favorece o perjudica al ser y a la vida) —dimensión sociológica—, captados por normatividades —dimensión normológica—y valorados (los repartos y las normas) por la justicia — dimensión "dikelógica". En el trialismo se dialectizan el hecho valor y la norma, no es dable un derecho distante de los conflictos que se producen constantemente en el grupo social. El derecho es visto como realidad pero no simple, sino trivalente, tridimensional.[1] El derecho no es concebido como

[1] "En lo que dice relación con la metodología jurídica que se edifica sobre la base de estas consideraciones, podemos observar que ya subsecuentemente, ya intuitivamente, toda explicación en torno a la metodología del derecho, importa una implicación tácita a los tres ámbitos que el Trialismo configura en estructura sistémica. con previsión en lo concerniente al cotejo de normas aisladas, y el concepto goldschmidtiano de norma, tal que estas resultan entendidas como una captación lógica neutral de un reparto proyectado, de modo que dichas normas simultáneamente, bien: *i)* describen, esto es, aluden tanto al contenido de la voluntad del autor de la misma norma, [en cuya mayor realización descriptiva se da cumplimiento al objeto de fidelidad; labor en la cual la interpretación cumple un rol protagónico], como al cumplimiento, en virtud del cual, tales normas serán exactas, y bien *ii)* integran la norma al reparto, lo cual se realiza mediante los conceptos de *nitidez* e *incorporación de sentido*, generan materializaciones ya personales (como en el caso del juez, o del legislador), ya materiales (como en el caso de la moneda o del expediente), es que, teniendo a la vista, tanto sus estructuras normativas, es decir, sus antecedentes, esto es, los sectores sociales reglamentados, y las consecuencias jurídicas que presenten su reglamentación, (sean estas positivas o negativas), como sus clases (sean estas descriptivas o hipotéticas), podemos radicar la cuestión relacional en el funcionamiento mismo de las ya mentadas

puro hecho, ni como pura norma, es el hecho social traducido en la forma que tiene la hipótesis normativa según un orden axiológico.

En el trialismo la dialéctica de complementariedad se hace presente entre los tres elementos referidos en donde se permita la construcción del sistema que rebasa las fronteras de hermenéutica teorética y dirija su target a la problemática hermenéutica concreta.

## £1 proceso de investigación en Ciencias Jurídicas bajo los nuevos paradigmas del derecho

Es importante precisar que cualquier inicio eficiente de un proceso de investigación, y en particular del Derecho, debe partir de la realización de una estructura cognitiva, mal llamada por algunos *marco teórico conceptual,* y digo mal llamada ya que no puede existir una construcción de esta naturaleza (marco teorético) que no sea basado en conceptos generales. El concepto ya se sabe, es parte de todo un marco teórico, por lo que habría una tautología o pleonasmo al señalarlo de esta manera, amén de que el concepto es construcción que capta la esencia o sustancia de los fenómenos, en nuestra materia tenemos pues, los conceptos jurídicos (González, 2006:19).

Investigar en materia jurídica, no solo es el estudio nomegenético (proceso social, histórico, jurídico de creación de leyes) por el cual se actualizan las hipótesis normativas; el proceso de construcción de los sistemas jurídicos corresponden a los "constructos" o representaciones con las cuáles abarcamos los procesos sociales dándoles una particular connotación de las que devienen los contenidos lingüísticos, que se convierten en esas hipótesis prohibitivas o prescriptivas, dependiendo de qué tipo de norma estemos estudiando.

El Derecho es un proceso en construcción donde se establecen paradigmas en base a las diversas representaciones o "construcciones" de estructuras de la realidad;

normas, partiendo del reconocimiento (que atenderá fundamentalmente a su vigencia y aplicabilidad), su interpretación (que atenderá a la intención y fines del repartidor), la determinación (que atenderá a su específica normatividad en tanto que reglamentación, rol de precisión y desarrollo de principios), elaboración (en cuanto existencia de lagunas normativas), aplicación (atendida la subsunción y la efectuación de consecuencias), argumentación y síntesis (atendiendo entre otras ala procedencia de diversos constructor normativos, como el concurso real de delitos. En lo que sigue, y como hemos dado cuenta más arriba nos detendremos ante todo el funcionamiento y roles de la hermenéutica normológica" (Campos: 6).

debemos por ende observar una nueva epistemología que de una visión científica de los fenómenos jurídicos.

La realidad jurídica es paradigmática y de allí la creación de visiones particulares de lo que sentimos y creemos es el Derecho. Los conceptos de Derecho están autorregulados con mecanismos que permiten automodifícarse; así cuando la realidad social y la constante modificación social dejan a una norma carente de eficacia o como sería lo correcto señalar: no son normativamente adecuadas, el derecho se va autorenovando, con lo que entramos en el concepto de autopoiesis (Grunt, 2006 :54).

La historia de la epistemología Jurídica puede reseñarse en tres estadios: la Filosofía Especulativa, la Epistemología Empirista y un tercer modelo llamado emergente: Constructivismo Epistemológico (Cáceres, 2007), en cuyo centro paradigmático se encuentra la reflexión metateórica sobre la teoría general del derecho (Cáceres, 2007: 13).

Para esta metateoría, las teorías generales que sobre el Derecho han existido, son construcciones realizadas en base al término *norma jurídica,* que ordinariamente surgen alejadas del campo del Derecho y son más productos de la filosofía analítica. Pues bien, dicho esto, se refiere que estas teorías son sistemas cognitivos que determinan de qué manera la información que llega de la legislación, de la jurisprudencia o de la dogmática son procesadas por el operador jurídico al momento de afrontar un problema jurídico real.

Cada una de las teorías jurídicas existentes producen "realidades hermenéuticas" es decir, un condicionamiento que genera un modelo del mundo de lo que en nuestras mentes determinamos como reales. Estas realidades graban en el operador jurídico que dan un contexto determinado que da una visión particular, que en ocasiones no permite interpretar trabajos teóricos que se realizan en base a otra teoría jurídica o realidad hermenéutica distinta.

> Cada teórico posee lo que podaríamos llamar un modelo de mundo académico que presupone el modelo del mundo persona más los conocimientos especializados que haya adquirido a través de lecturas, cursos, conferencias, sus propias reflexiones, etcétera. Desde esta perspectiva no resulta desconcertante que quien sólo alimente su intelecto con lecturas de filosofía analítica "vea" el derecho como lenguaje (Cáceres, 2006).

Enrique Cáceres señala que al lado de las concepciones prescriptivistas con las que ordinariamente se explica el derecho se gesta un nuevo paradigma teórico heredero de Wittgenstein (Cáceres, 2006) en donde se toman a las reglas jurídicas como creadoras de "cosas" y dejan de ser orientadoras de conductas simplemente, es el constitutivismo jurídico, para Cáceres las teorías jurídicas "no dan cuenta de invi-

sibles entes metafísicos, sino que son el producto de construcciones mentales generadas a partir del modelo de mundo académico de ciertos hombres" (Cáceres, 2006: 143). Cáceres Nieto, ha referido

> Las restricciones metodológicas impuestas por el normativismo positivista, impiden que podamos percibir, identificar, explicar, comprender y manipular los procesos mediante los cuales el derecho incide en la realidad social. Ésta no es necesaria, si no contingente: es un "constructo", resultan te de los fenómenos psicosociales que están en la base de las interacciones que tienen lugar entre los miembros de toda sociedad" (Cáceres, 2008).

En el constructivismo se estudian también los insumos jurídicos, las formas en la que los operadores jurídicos procesan para participar en los contextos comunicativos en donde construyen la realidad social, el papel de las instituciones como generadores masivos de estados de cosas configurantes de realidad social, el constructivismo jurídico pedagógico que analiza la manera en que se enseña el Derecho (debería ser andragógico ya que el método de enseñanza cambia al tratarse de andragogía, que presupone un alumno más crítico, reflexivo y racional), este constructivismo es el encargado de hacer pro puestas alternativas a las formas tradicionales de enseñanza del derecho y también plantea un constructivismo jurídico sociorrepresentacional "encargado de estudiar la forma en que las normas jurídicas inciden en los procesos de construcción de la realidad social por parte de la sociedad civil".

## Las normas como elementos comunicativos. El problema de la difusidad y entropía de las normas en un sistema complejo

Es lugar común señalar que las normas se encuentran en constataciones diarias y confrontadas con la realidad social; el sistema jurídico al pretender realizar encuadramientos de conductas sociales se encuentra con cambios que pudieran demostrar la disminución de la utilidad de un sistema jurídico. Cuando ello ocurre, tenemos esta retroacción *ofeed back* que permite la autopoiesis, pero no en una forma horizontal, sino de una manera transnivélica que permitirá dotar de eficacia a estas nuevas estructuras que dará de nuevo al derecho su función.

Abordar la investigación jurídica debe de hacerse con la clara idea de que nos encontraremos con el desorden, la anarquía y la impredictibilidad en muchas ocasiones. El Derecho se presenta desarmado y en desventaja ante nuevos retos, ante multiplicidad de problemas jurídicos que rebasan las fronteras regionales, por ejemplo: la creación de relaciones jurídicas ante diferentes sistemas normativos locales, nuevas ficciones jurídicas que escapan de las hipótesis normativas señaladas, dispersión

normativa y creación de nuevas estructuras; estamos hablando ya de lo que sería una teoría del caos para el Derecho. José María Leancho ha señalado :

> Ha surgido con la globalización, algo totalmente imprevisto: la pérdida del monopolio de lo jurídico por el Estado. Para garantizar la Propiedad más allá de las fronteras, su circulación y más plena eficacia se ha creado una inmensa red de tratados y acuerdos, un sistema complejo, de bases iniciales inestables, de dependencias asimétricas entre unos poderosos y otros más débiles. Un sistema caótico fruto de un código que, impuesto por la dependencia económica, entre casi todos los Estados, carece no obstante de una instancia de regulación con poder absoluto. Un sistema de obligaciones legales recíprocas pero sin un poder jurídico con capacidad de imponerse a las partes de forma legalmente directa, sin una pieza que sirva de vértice por encima de la sociedad, intermediario y arbitral.

Ningún sistema jurídico es un sistema estable, ningún sistema de reglas operativas lo es, antes, el universo legal era monopolio del Estado pero al final de este monopolio, por culpa de la vinculación global del orden económico, ha creado un pluriverso, incluso un sistema de ellos, donde hay espacios en que la sociedad supera al Estado. Este sistema inestable y caótico permite que introducido un pequeño cambio, en las condiciones iniciales del sistema, puede ser capaz de poner en marcha una cadena de eventos que tengan un efecto multiplicativo y que puedan cambiar la estructura del propio sistema. De ahí la denominación de *efecto mariposa*. Nos encontramos ante un nuevo paradigma: el de la complejidad, complejidad que como se ha visto en líneas anteriores se da en lo jurídico por ser lo jurídico un resultante de la interacción humana. En los últimos años han aparecido nuevos sistemas jurídicos, mecanismos alternos o nuevos mecanismos de resolución de conflictos debido a la visión totalizadora y holística del mundo, una visión que requiere necesariamente la transdiciplinariedad y una visión sistémica que logre adaptarse a las sinergias y corregir la entropía, entendida ésta como la medida de la progresión de un sistema hacia el estado de desorden máximo.

Es importante precisar que como conjunto de elementos de interacción cualquiera sistema presenta su orden interactivo ya que cualquier sistema debe ser relacional con otro. Las normas entendidas como actos de comunicación, dan una información hipotética a sus receptores; esta información contiene mensajes que debe precisar la información requerida para no ser entrópico. Lo entrópico estaría en la vaguedad de la información contenida en el acto de comunicación que da la norma (Ferrarai, 2006: 87-95). La comunicación social de la norma no puede ser difusa pero se encuentra con una multiplicidad de sujetos que le otorgan multiplicidad de interpre-

taciones a saber: intereses de partes, políticos, económicos, ideología, etcétera, que no permite una única respuesta sobre el contenido de la norma creada.

Es recurrente señalar que todo sistema jurídico oscila entre orden y entropía, dependiendo si en una referencia temporal de la sociedad prevalece una exigencia de orden. En estos casos se realizan codificaciones y sistemas normativos de gran espectro que tratan de justificar esos mensajes mediante una diversidad de normas. La paradoja se da en el hecho de que el impulso social, la movilidad que se da en las relaciones sociales:

Los intereses contrapuestos y las novedades tecnológicas impulsan caminos diferentes de los trazados por la obra misma. Así, de manera casi inadvertida, y no obstante que lo prohba la ley, el trabajo continuo de los interpretes y, aun antes, la imaginación creadora de los individuos empieza a modificar el cuadro erosionándolo, enriqueciéndolo, integrándolo, acompañándolo con innovaciones, prácticas, glosas, anotaciones, interpretaciones extensivas y restrictivas, recomendaciones, que gradualmente se consolidan en la vida social.

Por esta razón cuando el Estado desea ordenar, todo cae en entropía, lo que hace surgir una nueva necesidad de orden, que da paso a una etapa de reordenación y fatalmente a un nuevo desorden. Así se rompe con la idea de normas estables que permitan la solución estática de los problemas que buscan solucionar. Estas razones admiten pues, lo positiva que pueda ser la entropía —no en gran dimensión— , un determinado grado de incertidumbre interpretativa.

## La investigación en Ciencias Jurídicas

Habiendo precisado lo que son los nuevos paradigmas jurídicos, nos toca referir la nueva manera de hacer investigación en las ciencias jurídicas.

La teoría sin método sería entropía, los métodos sin teorías son conjeturas. La investigación debe ser una práctica sinérgica reflexiva y constructora de nuevas unidades de conocimientos. Se debe pues al iniciar la investigación, realizar una sólida teoría que permita realizar estas nuevas tareas cognitivas que logren la construcción de las nuevas unidades de conocimientos.

El esquema cognitivo a emplearse debe ser un esquema tridimensional (González, 2006:15), que permita identificar espacios ónticos, ontológicos y epistémicos que advierta el cumplimiento del paradigma emergente educativo de alumnos investigadores críticos, propositivos y reflexivos. El principio será la elección-identificación, tema-problema para poder construir el marco teorético-metodológico, axiológico y

epistémico. Estos puntos tomando en consideración y siendo sensibles al hecho de que estamos ante un determinado constructo influenciado por una visión del mundo dado por el modelo teorético o paradigmático que hemos abrevado.

Mediante la construcción de marcos conceptuales integramos unidades cognitivas relacionadas con el método elegido, así tomamos una posición axiológica que determinará la valía de lo investigado y así llegar a lo epistémico o conocimiento de tercer nivel o metaconocimiento.

La investigación, no olvidemos, debe moverse en tres espacios: lo óntico o descriptivo del objeto a investigar; lo ontológico o explicativo del mismo y lo epistémico o metaexplicativo. La forma de investigar debe allegarse de momentos de *rompimientos epistémicos,* dejar atrás lo óntico y ontológico para poder hacer nuevas reflexiones, y también debe buscarse claves epistémicos, que son los constructos que dan metaconceptos que capturan los proceso causales y la esencia de los objetos.

Posteriormente de este momento de la identificación del tema-problema se de adoptar una corriente teórica, doctrinaria o paradigmática que sea sólida y útil en la explicación del fenómeno para que mediante proposiciones ventajosas podamos crear nuestras hipótesis o *afirmaciones razonadas objetivamente sobre la propiedad de un fenómeno o la relación funcional sobre variables y eventos* (González, 2006: 73). El trabajo investigativo permitirá probar o desaprobar las hipótesis planteadas una vez que el método elegido permita desarrollar las técnicas de investigación empleados. Debido al apoyo teorético y la integración a lo metodológico, se construyen conceptos, juicios y razonamientos que permitan la llamada creación del derecho, misma que se constata con el trabajo de los operadores jurídicos que a final de todo somos quienes hacemos el constructo llamado Derecho.

No olvidemos que es el realismo jurídico que trae una gran influencia a la comprensión de que no necesariamente es la norma lo que importa, sino ese proceso diario de aplicabilidad del Derecho. Es precisamente con los mencionados operadores jurídicos, donde se encuentra la verdad del derecho. Lo que en verdad sucede, es que es el Juez el creador del derecho, dice Osear Correas (2006: 36), en donde el problema reside en la falta de conciencia de que lo es y por ende se siente un simple instrumento del Derecho.

Debemos de hacer una revisión crítica de lo que se enseña en aulas, lo que se investiga en ellas y lo que se produce como resultado de la simbiosis docencia-investigación. No es con viejos paradigmas positivistas que daremos respuestas jurídicas a las necesidades sociales apremiantes, no es con la ausencia de una concepción eficaz y certera del derecho como resolveremos los problemas que la actualidad jurídica observa. Debemos despertar, darnos cuenta que las nuevas teorías están dando soluciones a las nuevas interrogantes jurídicas y que debemos hacer a un lado esas

cátedras disociadas de la reflexión y análisis, de los absurdos contenidos memorísticos y de la falsa solemnidad que enclaustra al profesional del derecho como un ser anquilosado, poco innovador y nada crítico, seguidor fiel de una estado de quietud y subordinación a la norma, en donde no hacemos de ella un instrumento de apoyo y solución, sino una pesada loza que pareciera tener vida propia para acabar con los más puros anhelos de justicia.

## Conclusiones

- Los paradigmas filosóficos existentes han transitado por el positivismo jurídico, con referentes como la teoría pura, el formalismo y normativismo, la premisa de lo antijurídico como contradicción a hipótesis normativas y preceptivas, y iusnaturalismo como fundamento de un derecho esencial.
- Resulta indispensable señalar que no es el seguir religiosamente un determinado método lo que hace científico al Derecho, sino las utilización correcta de la lógica y el razonamiento para poder abordar el objeto del conocimiento de la ciencia jurídica
- Cualquier inicio eficiente de un proceso de investigación, y en particular del derecho, debe partir de la realización de una estructura cognitiva. Investigar en materia jurídica, no sólo es el estudio nomegenético (proceso social, histórico, jurídico de creación de leyes) por el cual se actualizan las hipótesis normativas; el proceso de construcción de los sistemas jurídicos corresponden a los "constructos" o representaciones con las cuales abarcamos los procesos sociales dándoles una particular connotación de las que devienen los contenidos lingüísticos, que se convierten en esas hipótesis prohibitivas o prescriptivas, dependiendo de qué tipo de norma estemos estudiando.
- El derecho es un proceso en construcción donde se establecen paradigmas con base en las diversas representaciones o "construcciones" de estructuras de la realidad; debemos por ende observar una nueva epistemología que de una visión científica de los fenómenos jurídicos.
- La realidad jurídica es paradigmática y de allí la creación de visiones particulares de lo que sentimos y creemos es el Derecho. Los conceptos de Derecho están autorregulados con mecanismos que permiten automodificarse; así cuando la realidad social y la constante modificación social dejan a una norma carente de eficacia o como sería lo correcto señalar: *no son normativamente*

*adecuadas*, el derecho se va autorenovando, con lo que entramos en el concepto de autopoiesis.

- La historia de la epistemología jurídica puede reseñarse en tres estadios: la filosofía especulativa, la epistemología empirista y un tercer modelo llamado emergente: constructivismo epistemológico, en cuyo centro paradigmático se encuentra la reflexión metateórica sobre la teoría general del Derecho. Para esta metateoría, la teorías generales que sobre el derecho han existido, son construcciones realizados en base al término *norma jurídica*, que ordinariamente surgen alejadas del campo del Derecho y son más productos de la Filosofía Analítica. Pues bien, dicho esto, se refiere que estas teorías son sistemas cognitivos que determinan de qué manera la información que llegan de la legislación, de la jurisprudencia o de la dogmática son procesadas por el operador jurídico al momento de afrontar un problema jurídico real.
- En el constructivismo se estudian también los insumos jurídicos, las formas en la que los operadores jurídicos procesan para participar en los contextos comunicativos en donde construyen la realidad social, el papel de las instituciones como generadores masivos de estados de cosas configurantes de realidad social, el constructivismo jurídico pedagógico que analiza la manera en que se enseña el Derecho (debería ser andragógico ya que el método de enseñanza cambia al tratarse de andragogía, que presupone un alumno más crítico, reflexivo y racional), este constructivismo es el encargado de hacer propuestas alternativas a las formas tradicionales de enseñanza del Derecho y también plantea un constructivismo jurídico sociorrepresentacional "encargado de estudiar la forma en que las normas jurídicas inciden en los procesos de construcción de la realidad social por parte de la sociedad civil".
- Las normas se encuentran en constataciones diarias y confrontadas con la realidad social; el sistema jurídico al pretender realizar encuadramientos de conductas sociales se encuentra con cambios que pudieran demostrar la disminución de la utilidad de un sistema jurídico. Cuando ello ocurre, tenemos esta retroacción *ofeed back* que permite la autopoiesis, pero no en una forma horizontal, sino de una manera transnivélica que permitirá dotar de eficacia a estas nuevas estructuras que dará de nuevo al Derecho su función.
- Las normas entendidas como actos de comunicación, dan una información hipotética a sus receptores; esta información contiene mensajes que debe precisar la información requerida para no ser entrópico. Lo entrópico estaría en la vaguedad de la información contenida en el acto de comunicación que da la norma.

- La investigación, debe moverse en tres espacios: lo óntico o descriptivo del objeto a investigar; lo ontológico o explicativo del mismo y lo epistémico o metaexplicativo. La forma de investigar debe allegarse de momentos de *rompimientos epistémicos*, dejar atrás lo óntico y ontológico para poder hacer nuevas reflexiones, y también debe buscarse claves epistémicos, que son los constructos que dan metaconceptos que capturan los proceso causales y la esencia de los objetos.
- El trabajo investigativo permitirá probar o desaprobar las hipótesis planteadas una vez que el método elegido permita desarrollar las técnicas de investigación empleados. Debido al apoyo teorético y la integración a lo metodológico, se construyen conceptos, juicios y razonamientos que permitan la llamada creación del derecho, misma que se constata con el trabajo de los operadores jurídicos que a final de todo somos quienes hacemos el *constructo* llamado Derecho. No olvidemos que es el realismo jurídico que trae una gran influencia a la comprensión de que no necesariamente es la norma lo que importa, sino ese proceso diario de aplicabilidad del derecho. Es precisamente con los mencionados operadores jurídicos, donde se encuentra la verdad del Derecho.

## Referencias

Cáceres Nieto, Enrique (2007), *Constructivismo jurídico y metateoría del Derecho*, México, UNAM.

_____(2008), *Bases psicológicas sobre el comportamiento jurídico en México*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Correas, Osear (2006), *Metodología Jurídica II*, México, Fontamara.

Ferrari, Vicenzo (2006), *Derecho y Sociedad*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Fix Zamudio, Héctor (2002), *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 10ª ed., México, Porrúa.

González Ibarra, Juan de Dios (2006, *Metodología jurídica epistémica*, México, Fontamara.

Grunt, Ernesto (2006), *Una visión sistémica y cibernética del derecho en el mundo globalizado del siglo XXI*, México, UNAM.

Ramírez Gómez León, *Problemas de la metodología del Derecho*, año 7, vol. 16, México.

Robledo Rodríguez Alejandro, "Metodología trialista y hermenéutica en la construcción del derecho", *Revista telemática de Filosofía del Derecho,* núm. 11, Madrid, 2007/2008, p. 4.

Sánchez Vázquez, Rafael (2001), *Metodología de la Ciencia del Derecho,* México, Porrúa.

# Hacia una nueva sociología jurídica en las sociedades complejas. El estado del arte de la teoría social

*Rodolfo Campos Montejo*
*Augusto Renato Pérez Mayo*

## Introducción

Nuestras sociedades cambian, son dinámicas, sus secuencias saltan de un lado a otro, sus coordenadas sociales por ende se transforman, las formas de organización se vuelven cada vez más complejas. En el sistema jurídico como componente de un gran microsistema no esta exento de esos cambios. Surgen nuevas formas de funcionamiento de la sociedad y ante ello tenemos que visualizar nuevos horizontes de análisis para descubrir las emergencias que se suscitan en la estructura del sistema social.

El recorrido teórico que hemos realizado nos da como resultado el estado del arte de todas las ciencias sociales e inclusive las ciencias naturales. De ello mostramos nuevas lógicas de entender el mundo, esto es, conceptos y categorías científicas de otras disciplinas ajenas al análisis social.

Ante ello presentamos perspectivas teóricas desarrolladas en otros campos ajenos a las Ciencias Sociales para buscar unidad en el análisis. Los intentos en materia de construcción teórica dentro de la Ciencia Jurídica han sido muy escasos. Y es pertinente decir que las ciencias jurídicas están en crisis te competencia teórica (al igual que la mayoría de las Ciencias Sociales).

El primer observador se desconcierta ante la rápida y creciente complejidad de la discusión teórica. Entre más se conoce a los autores relevantes; entre más alta son las pretensiones de análisis sobre textos al escudriñar en el contexto de la bibliografía secundaria; cuanto más uno se ocupa del juego de las combinaciones y cuanto más

cambia el énfasis en el paso de un marco teórico a otro, más complejos se vuelven los conocimientos con los que tiene que cargar la investigación siguiente. La unidad de la sociología no aparece pues como teoría ni mucho menos como conceptualización de su objeto, sino como complejidad pura.

En el trabajo se muestran avances de cuerpos teóricos de otras disciplinas, impactan en el ámbito de las Ciencias Sociales.

## Las nuevas lógicas

Todo el esfuerzo intelectual de Niklas Luhmann supone el intento de elaborar una teoría general de la sociedad. Pretensión que parece quedar fuera de lugar en una época como la nuestra, tan ajena a semejantes tareas sistemáticas. Luhmann se empeña, contra toda corriente, en ofrecer los fundamentos de una teoría de pretensión holística y que obliga a pensar antiguos problemas desde perspectivas nuevas.

La idea poco usual de redactar instrumentos conceptuales de una teoría aun en amplía discusión en el debate intelectual contemporáneo, como la teoría de los sistemas de Luhmann, surge en primer lugar por la impresión que en la actual situación están presentes una serie de factores que obstaculizan una confrontación adecuada con ella. Se trata de factores ligados a las características específicas y a la carrera específica de dicha teoría, que hacen particularmente difícil acercarse a ella y, quizá sea particularmente útil una obra que procure hacer más fáciles los primeros contactos.

Una parte relevante de las dificultades se deben a la articulación interna de la teoría de Luhmann. Su primera característica es una complejidad extrema que se expresa por una parte en el número de conceptos que la constituyen y que deben clasificarse para encontrar las distinciones elaboradas por ella, y por la otra (y esto es el aspecto teóricamente más relevante) en la multiplicidad de relaciones y dependencias recíprocas que ponen con relación a tales conceptos.

Luhmann inicia su reflexión con la queja de que no disponemos actualmente de una teoría adecuada que describa lo que es nuestra sociedad contemporánea. Su propuesta teórica pretende llenar esta ausencia.

Al tiempo de disponer de un nuevo instrumental teórico, Luhmann advierte que su objeto de análisis central debe ser la *complejidad.* La complejidad como dinamismo, como exceso de posibilidades, como presencia de múltiples alternativas, como reino de diferencias, como espacio donde reina la relación frente a cualquier tipo de determinismo mecánico. Nuestro tiempo se enfrenta al reto de la Complejidad y nuestra sociedad es una respuesta a ese reto. Se pretende reducir la complejidad para

que ésta se haga transparente, pero nunca para que ésta desaparezca, pues ello equivaldría a anular su mismo objeto de estudio. Con todos esos presupuestos de crítica a una tradición de asunción de nuevas perspectivas de análisis, procedentes de las ciencias más novedosas de nuestra época, Luhmann emprende su análisis.

Luhmann concibe a la sociedad como un sistema *autorreferente* que crea sus propias condiciones de cambio. Un sistema que se diferencia a sí mismo —en un proceso autocreador— para abordar nuevos espacios de posibilidades que se ofrecen ante él. De ese proceso de diferenciación de la sociedad en distintos sistemas sociales, que se especializan cada uno de ellos, en abordar segmentos determinados de complejidad. Es así como el proceso de la sociedad equivale a la progresiva diferenciación de la sociedad en distintos sistemas sociales. Y es así como aparece, con particularidad e independencia propia, el derecho, la economía, la educación, la política la religión, entre otros. Tras semejante perspectiva, se encuentra uno de los más sagrados fantasmas del pensamiento occidental: el tema de la *autorreferencia y de la paradoja,* parte central en todas las propuestas de Luhmann, y que no es sino una puerta magna para la creación de continuas perplejidades. Pues la sociedad será un sistema autorreferente que encuentra en esa reflexividad la fuerza de su propia creación, y que debe encontrar un camino de salvación entre las paradojas que abruman su propia reflexividad y su contenido autosufíciente.

Todo ello porque la sociedad no se compone de hombres ni de acciones humanas, como pensaba la sociología clásica y como parece obvio para el sentido común. La sociedad se compone de comunicaciones. Y los distintos sistemas sociales se componen de comunicaciones especializadas en el ámbito de la economía, el derecho, la política, entre otros. Comunicaciones que serán cada vez más complejas y especializadas según la sociedad se encuentre avanzada. Evidentemente, la sociedad presupone a los hombres y a las acciones humanas, pero estos no son parte de la sociedad. Entre hombre y sociedad hay una relación de extrema independencia. Ambos son sistemas autorreferente, con su propia creatividad y sus propias producciones. Pero son siempre independientes.

Luhmann es categórico y contundente: Los hombres no son nunca partes de la sociedad. Pertenecen al entorno de la sociedad. Pues entre hombres y sociedad no se da nunca una relación de parte y todo, de fundamento y fundamentado, sino una relación ecológica que supone derribar antiguas concepciones heredadas del pensamiento clásico.[1]

' Al igual que Luhmann, no pretendemos dictar cómo deben ser las cosas, sino advertir, de un modo cada vez más preciso, cómo es la sociedad. Para poder encontrar un camino de acción nueva urgido por las exigencias de un pensamiento radicalmente nuevo.

Nuestro trabajo no pretende en ningún caso ser completo, por ello el trabajo es un análisis teórico de la Teoría Luhmanniana. Una investigación que quiere ser *intencionadamente general y que pone esmerada atención a los argumentos, los instrumentos conceptuales y la estructura de la teoría de Luhmann.* Tampoco pretendemos que sea un ensayo realizado en la academia, sino desde el interés que tiene una construcción teórica tan ambiciosa como la de Luhmann y su trascendencia en la aplicación concreta de la sociedad global. Un interés que corresponde más a un sociólogo que a un filósofo u antropólogo. Es importante decir que, dado el desconocimiento o el escaso conocimiento de cuanto a Luhmann se refiere en México, esta investigación tan sólo puede ser una guía de lectura.[2]

Creemos importante poner esmerada atención a los instrumentos conceptuales con los que el maestro Luhmann elabora su teoría. Algunos de ellos son elaborados por él mismo. Otros, en cambio, provienen de otros campos de la ciencia.

Así, los instrumentos conceptuales que Luhmann emplea pueden ordenarse en dos formas, que mantienen una relación recíproca:

1. Las grandes teorías y presupuestos fundamentales que Luhmann hace entrar en juego en su pensamiento: *Teoría de sistemas:* marco teórico. Un solo instrumento. *Teoría de la comunicación:* su cuna epistemológica es la TGS. El sistema comunica y sobre el sistema se estructura el concepto de comunicación. Mediante la comunicación el sistema elige y puede reducir complejidad, por ende ésta se considera una teoría de selección y establece entre comunicación y selección una importante simbiosis. *Teoría de la evolución:* el sistema evoluciona y tiene componente temporal.
2. Junto a estas tres teorías, hay un espectro teórico: la teoría Funcionalista.[3]
3. Las nuevas lógicas, que son una serie de perspectivas teóricas que Luhmann toma de diversos ámbitos de análisis, como lógica, la cibernética, la biología, la neurociencia, entre otras, y que aplica en su corpus teórico.

[2] Cabe advertir que nuestro trabajo tiene como centro de atención a Luhmann, sólo en contadas ocasiones considera argumentos procedentes de otros autores. En nuestro estudio hemos procurado presentar, en la forma más ordenada y rigurosa que hemos podido, los elementos centrales de la teoría de Luhmann. Por ello, este trabajo tiene un andamiaje teórico que orienta la posibilidad de descodifícar el enfoque Luhmanniano.

[3] Se trata de una combinación con la que Luhmann analiza la sociedad, considerada como sistema, y los diferentes subsistemas sociales. Esto es, la teoría de sistemas para Luhmann es un ámbito conceptual de extrema importancia, pero no puede sostenerse por sí solo. Valga esto como advertencia necesaria para evitar errores y confusiones de interpretación.

## Las *nuevas lógicas*[4] de construcción de la realidad social

En realidad toda la teoría de Luhmann y su planteamiento analítico exigen abandonar viejos prejuicios heredados de la tradición clásica en filosofía y en ciencias sociales. Es importante mencionar que si se mantienen vigentes los principios viejos del pensamiento europeo, no se puede entender a Luhmann y precisamente lo que él denominó *nuevas lógicas* son, en cierto momento, alternativas de esa tradición.

No tiene sentido detallar una lista profunda de estas nuevas lógicas, pues Luhmann introducía continuamente nuevas perspectivas a medida que avanzaba su reflexión. Sin embargo en sus últimos escritos como el libro *Teoría de los Sistemas Sociales* publicado en 1998 por la Universidad Iberoamericana, pueden incluirse las siguientes aportaciones: la cibernética de segundo orden de Von Foerster; la lógica de operaciones de Spencer Brown; la lógica Polivalente de G. Gunther, y por supuesto la teoría de la autorreferencia y la autopoiesis de Maturana y Várela, sin olvidar evidentemente, todo cuanto se encuentra relacionado con el funcionalismo, la Teoría de Sistemas, la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Evolución.

A continuación detallamos lo que a Luhmann le interesó rescatar de las nuevas lógicas. La denominada cibernética de segundo orden es una aportación del cibernetа Heinz Von Foerster, quien ha desarrollado una teoría extremadamente sugerente acerca de la cibernética de los sistemas que observan y se observan.

La perspectiva de Von Foerster unifica nuevos desarrollos en cibernética de Teoría de sistemas y epistemología, al tiempo que supone una importante contribución al Constructivismo epistemológico.

Luhmann emplea esta teoría para estructurar su concepto de observación y para disponer de un fundamento que le permita analizar los sistemas sociales como sistemas que observan y se observan. Gran parte de la teoría de la observación y de la autorreferencia que Luhmann desarrolla tiene en su base las aportaciones de Von Foerster. En su libro *Visión y conocimiento: disfunciones de Segundo Orden,* plantea que: "Los conceptos de segundo orden (basado en Bateson) como el aprender a aprender, las metateorías, conocer el conocer, explicar la explicación. El segundo orden es la necesidad de que exista otro orden más complejo para explicar al anterior".

Habla de la teoría de la nominalización de las funciones en el cerebro y esto podría ser un ejemplo de lo que no es complejidad dentro de otro orden hablando del mito de la caverna muestra cómo hay una realidad de la realidad de la realidad y nunca se llegaría a la realidad última, o sea hay niveles sobre niveles de realidad,

[4] Estas nuevas lógicas son, en cierto modo, instrumentos conceptuales, cuya aplicación supone abordar, continuamente, nuevos ámbitos de análisis y enfrentar nuevos problemas y nuevas soluciones.

hablando de relatos de poder muestra como Don Juan concluye que Castañeda no puede ver lo que no puede explicar y le aconseja: "trata de olvidarte de tus explicaciones y comenzarás a ver".

El conocimiento se hace en el hacer. Sin duda es la teoría con base en las aportaciones de Von Foerster:

- Las sorpresas del ojo: experiencias de ilusión óptica: no vemos que no vemos.
- El color depende más de una configuración específica de estados de actividad en el sistema nervioso que de la luz que nos llega del objeto y tales estados de actividad neuronal pueden ser gatillados por perturbaciones externas.
- 18.Nuestras experiencias están amarradas a nuestra estructura. No vemos nuestro espacio, vivimos nuestro campo visual.
- El fenómeno del conocer no puede ser tomado como si hubiera hechos u objetos afuera que se nos meten en la cabeza; la experiencia de cualquier cosa externa es validada de manera particular por la estructura humana que hace posible la cosa que surge en la descripción. Todo acto de conocer trae un mundo a la mano. Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer.
- No hay una discontinuidad entre lo social y lo humano y sus raíces biológicas; el fenómeno del conocer es todo de una sola pieza.

En un campo en rápido desarrollo y que se basa en una epistemología completamente diferente hay mucha cabida para la confusión, sobre todo donde la epistemología antigua sigue influyendo en los nuevos avances. La distinción entre patrón y materia puede confundirse tanto que incluso "proceso" puede tratarse como una "cosa". Von Foerster clarifica algunas de las confusiones y comprensiones limitadas que rodean la cibernética y su desarrollo desde los comienzos trabajando con sistemas simples hasta trabajar con sistemas complejos. Hubo un traslado de atención desde el estudio de los sistemas aisladamente para incluir al observador en el estudio. Esto evidentemente incluye la utilización de la cibernética[5] por de dicho observador y lleva la ciencia a un nivel lógico más alto. Margaret Mead acuñó por primera vez la frase "cibernética de la cibernética" (1968). Von Foerster (1973) desarrolló la idea más allá.

"Fue este el punto en el que maduramos pasando de la cibernética (en la que el observador sólo entra en el sistema para estipular su propósito o finalidad) a la ciber-

[5] La cibernética ha sido definida por Winer como "la ciencia de control y comunicación en el animal y la máquina; en una palabra, el arte del timonel".

nética de la cibernética (en la que el observador entra en el sistema afirmando su propio propósito)".

El Biólogo Bertalanffy (1967) criticaba la cibernética por su enfoque mecanístico y argüía a favor de una "teoría general de los sistemas" que es "no mecanística en el sentido que la conducta regulativa no se determina por condiciones estructurales o de máquina sino por el juego interactivo de diferentes fuerzas." Delata su epistemología escogiendo utilizar metáforas de fuerza en vez de patrón. Tales descripciones vitalistas, cuando se aplican a las complejidades de proceso vivo y mental de hecho representan la visón vulgar más que estética."

No es la intención del trabajo profundizar en la cibernética. Otro componente importante en la propuesta de Luhmann, es la de George Spencer Brown. Le merece a Luhmann una particular atención. George Spencer Brown es un matemático británico, escasamente conocido como señala *Luhmann en Frauen, Manner und Spencer Brown* (1988), interesa en desarrollar una particular lógica operativa no convencional. Su obra más significativa es *Laws ofForm* (Londres, Alien & Unwin, 1969). Las ideas fundamentales expresadas en ella comienzan a formarse en 1959. En *Laws of Form,* Spencer Brown pretende mostrar cómo se origina un universo entero una vez que se acota un espacio determinado: en ese sentido, su investigación pretende mostrar las formas básicas que subyacen a las leyes lingüísticas, matemáticas y físicas de nuestra experiencia, y que se originan en una originaria acotación inicial. Ello da pie a una original teoría lógica, de alcance universal, basada en los principios de distinción (acotación de un espacio), indicación (descripción del espacio acotado) y autorreferencia, expresada con extrema elegancia, sencillo formalismo y gran alcance teórico. En especial la obra de *Laws of Form*[6], que es un heterodoxo manual de lógica, donde se plantea una lógica de operaciones que incluye un particular tratamiento de la autorreferencia y un original formalismo que permite considerar las operaciones autorreferentes. Pero serán especialmente los términos *distinción* e *indicación* conceptos básicos e iniciales de la lógica de Spencer Brown: primero es necesario establecer distinciones y, posteriormente, indicar o señalar lo distinguido. La distinción es así, forma originaria sobre la que se construyen todas las demás formas (Brown, 1969: 1-7). Así mismo el concepto de *re-entry o re-entrada* que no es más que la inclusión de la distinción en lo distinguido por ella. De ahí que sea un concepto esencial para el tratamiento de la referencia (Brown, 1969: 69-76; 102-106).

Lo sustancial para Luhmann y punto de atención es su original teoría lógica, de alcance universal, basada en los principios de distinción (acotación de un espa-

[6] En cualquier caso la obra de Spencer Brown es más que un simple heterodoxo manual de lógica, pues aborda problemas de ontología y epistemología, con un evidente contenido constructivista.

CÍO), indicación (descripción del espacio acotado) y autorreferencia, expresada con extrema elegancia, sencillo formalismo y gran alcance teórico.

Great quote of Spencer Brown:

> To arrive at the simplest truth, as Newton knew and practiced, requires years of contemplation. Not activity. Not reasoning. Not calculating. Not busy behaviour of any kind. Not reading. Not talking. Not making an effort. Not thinking. Simply bearing in mind what it is one needs to know. And yet those with the courage to tread this path to real discovery are not only offered practically no guidance on how to do so, they are actively discouraged and have to set about it in secret, pretending meanwhile to be diligently engaged in the frantic diversions and to conform with the deadening personal opinions which are continually being thrust upon them.[7]

Otro elemento teórico es la Lógica Polivalente. Aquí, se propone realizar una particular fusión entre la cibernética y algunos de los postulados de la filosofía clásica alemana. Especialmente relevante será su heterodoxo intento de plantear una lógica operativa y polivalente, que presenta como alternativa, en algunos aspectos, a la lógica bivalente de la tradición occidental. Es éste un aspecto que interesa a Luhmann y que va a utilizar en su teoría de la observación, y un elemento que le permite tratar las consecuencias que se derivan de la existencia de una pluralidad de sistemas que observan mutuamente. Luhmann piensa que tras los intentos de Von Foerster y de Ghunter se encuentra el problema de la pluralidad de sujetos y la exigencia de situarse en el plano de la observación de las observaciones.

Un cuarto elemento forma parte de las nuevas lógicas. Es quizás, el más conocido de los que Luhmann emplea y el más analizado en ámbitos externos a la sociología. Esta teoría de la autopoiesis, desarrollada por los biólogos chilenos Humberto

[7] La gran cita de Spencer Brown: Para llegar a la verdad más simple, cuando Newton supo y practicó, requirió años de contemplación. No la actividad. No razonando. No calculando. No el behaviour ocupado de cualquier amable. No leyendo. No hablando. No haciendo un esfuerzo. No pensando. Teniendo presente lo que uno simplemente necesita saber. Y todavía aquellos con el valor para pisar este camino al descubrimiento real no sólo no se ofrecen prácticamente ninguna guía adelante cómo hacer para que, ellos se descorazonan activamente y tiene que poner sobre él en el secreto, mientras pretendiendo ser comprometido diligentemente en las diversiones frenéticas y conformar con las opiniones personales amortiguando que están empujándose continuamente en ellos entretanto" (Laws of Form, Londres, Alien & Unwin, 1969).

Maturana [8] y Francisco Várela.[9] Se trata de una teoría biológica que considera a la autopoiesis como el rasgo central de los seres vivos y desarrolla una teoría y un cálculo —en el caso de Francisco Várela— basado en la capacidad autorreferente de la autopoiesis. La autopoiesis será una perspectiva central en la estructura científica de Luhmann, que concibe a la sociedad y a los sistemas sociales como sistemas autopoiéticos.

Dada la importancia que Luhmann da al concepto *autopoiesis* y el papel central que ocupa en su teoría, es conveniente destacar:

Staíford Beer en el prólogo al escrito Autopoietic Systems expresa: "Considero el que se me haya pedido escribir esta introducción una honra y además un deber placentero, porque pienso que este escrito es en verdad importante".

Siegfried J. Schmidt, expone: "Al igual que Beer yo también considero la obra de Maturana muy significativa; significativa no sólo por el reconocimiento del nivel de abstracción de la teoría, sino porque yo mismo, influenciado por esta manera de ver, he aprendido a observar los problemas tradicionales de otra forma: me admira cómo, bajo esta luz, aparezcan de modo sorprendente nuevas estructuras de abordar la realidad y estudiarla".[10]

Con el descubrimiento kantiano de los *aprioris* se dice que empezó propiamente la teoría moderna del conocimiento. La reinvención de la dialéctica, en manos de Hegel, permitió imaginar el desarrollo de la historia del mundo como un proceso, es decir, como el reforzamiento de la obstinación del Espíritu por alcanzar el fin de la unidad suprema. Darwin y la evolución; Freud y el inconsciente; Einstein y la relatividad y, luego, Planck y Heisenberg con el principio de incertidumbre. Por último, aprovechando que lo escrito puede burlar (temporalmente) la flecha termodinámica del tiempo, Newton, quien debería ser el primero.

[8] H. Maturana (Santiago de Chile, 1928) estudia medicina en la Universidad de Chile y anatomía en el University College de Londres, con especial atención a la neuroanatomía y neurofisiología. Durante una estancia de investigación en el MIT (Cambridge, Mass..Estados Unidos), desde 1960 enseña en la Universidad de Chile, en cuyos cursos desarrolla su teoría de la autopoiesis, formulada por primera vez en 1973 con su discípulo Francisco Várela quien nace en 1946, estudia biología con Maturana en la Universidad de Chile y se Doctora en Biología en la Universidad de Harvard (1970). Sus principales interese teóricos se centran en epistemología, cibernética, neurobiología y filosofía de la ciencia

[9] Discípulo de Maturana.

[10] No obstante, en el caso de prologar la obra de Maturana hay un elemento que transforma esa formalidad en una empresa con substancia: Maturana es el pensador actual que ha dado con el principio teórico de más radicalidad para entender un gran número de esferas y problemas de la sociedad contemporánea.

El riesgo de equivocarse es muy bajo en el caso de que se colocara a Maturana en el rango de estos pensadores, sobre todo si se tiene frente a la vista el descubrimiento del material explosivo " del principio teórico de la autopoiesis.

Diría el también chileno Hugo Zemelman de El Colegio de México "que hay que cambiar las estructuras mentales de razonamiento existentes de aprensión de la realidad, por otras nuevas".

El resultado de las deliberaciones teóricas que propone Maturana revientan el formato comparativamente modesto de una teoría universal circunscrita al campo de la disciplina biológica. Esta teoría cuyo quicio se centra en la noción de *autopoiesis*[12] no es en sentido estricto biología, sino habría que compararla con esos diseños metateóricos que cumplen con la función de servir de cosmovisiones.

Dice el sociólogo mexicano y discípulo de Luhmann, el Dr. Javier Torres Nafarrete en el prefacio de invitación a la lectura de Maturana: "La imagen del mundo que aporta Maturana es, con intensidad, transparente: el principio constitutivo de la célula, en calidad de ultraelemento de los organismos, se mantiene en todos los niveles de complejidad que tengan que ver con lo vivo: células, organismos, sistema nervioso, comunicación, lenguaje, conciencia, sociedad". Con otras palabras, no hay discontinuidad entre lo social, lo humano y sus raíces biológicas.

Dice Maturana:

> ...el amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social; sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización y sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o límite la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera.

" Así describe la auopoiesis Niklas Luhmann en su libro *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* De esta misma manera, la radicalidad explosiva del concepto de autopoiesis consiste en que obliga a mirar desde otra perspectiva un número elevado de certezas con las que operamos. El beneficio de esta perspectiva es que precisamente es otra y no tanto en el juicio de valor de que es mejor.

[12] Con el concepto de *autopoiesis* tenemos uno de esos casos claros en que se confirma la esperanza de escaparse de la contraposición entre ciencias de la naturaleza (duras) y ciencias del espíritu (blandas); o también entre ámbitos de objetos que obedecen a leyes y ámbitos objetuales que sólo pueden ser interpretados en forma de textos.

El punto decisivo que permite trazar un límite entre la continua producción molecular abiógena (todavía sin la característica de lo vivo), que se llevaba a cabo en la superficie de los mares y en la atmósfera y la irrupción de lo vivo, estriba en que hubo un momento en el que fue posible la formación de cadenas de reacciones moleculares de un tipo peculiar. Esta peculiaridad Maturana la llama autopoiesis. La noción de autopoiesis sirve para describir un fenómeno radicalmente circular: las moléculas orgánicas forman redes de reacciones que producen a las mismas moléculas de las que están integradas.

La característica más peculiar de un sistema autopoiético es que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables.

Cinco son, por lo menos, las propiedades que caracterizan el fenómeno autopoiético.

- Autonomía: la célula pone de manifiesto la superación de la correspondencia punto por punto con respecto al medio ambiente.
- Emergencia: el surgimiento del orden cualitativo de la célula —distinto, por ejemplo, a las moléculas que forman láminas de mica% no pueden deducirse a partir de las características materiales o energéticas que, a su vez, componen la célula.
- Clausura de operación. Los sistemas autopoiéticos son sistemas cuya operación es cerrada y cuyos componentes son producidos al interior de un proceso recursivo que se lleva a cabo dentro de una retícula clausurada, en un Espacio.
- Auto construcción de estructuras: dado que la operación de la célula está clausurada, no puede importar estructuras: ella misma debe construirlas.
- Autopoiesis significa determinación del estado siguiente del sistema a partir de la estructuración anterior a la que llegó la operación.

Muchos consideran esta cosmovisión traspasada de claridad como utopía, sobre todo en vistas de la situación real de las diferencias tan crasas y de las desigualdades en la sociedad contemporánea. Schmidt, el editor de Maturana en alemán, recomienda: "todo aquel que desee un mejoramiento del actual sistema social, le haría bien pensar que sin un cambio en el campo de las disposiciones cognitivas, no es posible ningún cambio social y político. Las revoluciones sociales presuponen revoluciones culturales".

Entremos entonces a la vinculación, interacción e interrelación de la teoría autopoiética para con la sociedad.

## Autopoiesis y su tendencia de aplicación a la sociedad

Cuando un concepto, por su riqueza de aplicación, se impone con plausibilidad más allá del contexto de inicio en el que fue pensado, se transforma en una estructura general que puede ser aplicada en muchos campos: por ejemplo, la categoría de proceso fue descubierta, primero, en la jurisprudencia y luego adaptada a la química.

Con la noción de *autopoiesis*[13] ha acontecido un fenómeno, si no exactamente igual, sí, al menos, parecido al quedar expuesto al proceso de reespecifícación en cada una de las disciplinas del espíritu, ha tenido que sufrir modificaciones en la interpretación. La diferencia más notable de algunas precisiones de sentido de este concepto se localiza en la discusión actual entre biología y sociología.[14]

Para resaltar con más intensidad la importancia de la obra de Maturana es conveniente prestar atención a la manera en que el sociólogo alemán Niklas Luhmann desarrolla la *teoría de la autopoiesis de la sociedad.*

Así como el origen de la vida tiene que ver con el proceso de clausura de ciertas proteínas, así, en la propuesta de Luhmann, aquello que se ha designado como proceso de humanización (socialización) fue posible gracias a que surgió una forma emergente, una red cerrada (autopoiética) de comunicación.

Sólo a esta red cerrada de comunicación es posible designar con el concepto de sociedad. Fuera de esta red no existe comunicación.

[13] La teoría de sistemas sociales adopta el concepto de *autopoiesis* y amplía su importancia. Mientras que en el ámbito biológico se aplica exclusivamente a los sistemas vivos, según Luhmann se individualiza un sistema autopoiético en todos los casos en los que se está en la posibilidad de individualizar un modo específico de operación que se realiza al y sólo al interior.

[14] Esta orientación hacia la transdisciplinariedad no significa que el orden social sea reducido a hechos psicológicos, biológicos y fisiológicos mediante un procedimiento reduccionista. Y mucho menos que se argumente con analogías físicas, biológicas y psicológicas o echando mano de un recurso retórico con las metáforas correspondientes. Esta objeción es a menudo esgrimida por los sociólogos como un reflejo condicionado contra conceptos utilizados en otras disciplinas, específicamente con conceptos como el de autopoiesis. Esto muestra que no se ha entendido la teoría, ya que se defiende precisamente un relativismo radical sistémico y excluye la continuidad ontológica de la realidad. La crítica a este tipo de sociología es el reparo de que considera la sociedad como una especie de realidad orgánica que puede aferrarse en formato grande. Se acusa a la teoría de sociobióloga. Luhmann defiende: "si la noción de autopoiesis que describe la forma de vida (y para Maturana no sólo describe, sino que define el concepto mismo de la vía) es aceptable para los biólogos, no se sigue de allí que el concepto sea sólo biológico. Si encontramos que los automóviles trabajan con un motor interior, esto no significa que el concepto de motor debe quedar reducido a los automóviles. Nada hay que impida el que tratemos de ver si los sistemas sociales son autopoiéticos en términos de su propio modo de producción y reproducción, en lugar de verlos en términos de la operación bioquímica de la vida".

La socialización de los seres humanos no es, en sentido estricto, humanización. Si se parte de la premisa de que la sociedad es pura comunicación, el desarrollo de lo social se debe entender como un aumento en el desempeño comunicativo, pero no como una ampliación de humanización en la dirección de Rousseau o de Nietzsche (el primero, la perfectibilidad de la naturaleza humana; el otro, la superación de las energías dionisíacas).

Luhmann conecta directamente con el concepto de autopoiesis en el momento en que se considera la sociedad como una red cerrada, autorreferente. Luhmann generaliza el concepto de autopoiesis y lo conduce a la aplicación de otros ámbitos de la realidad.

Los sistemas vivos, los neuronales, las conciencias, y los sistemas sociales son (para Luhmann) sistemas autopoiéticos, esto es, sistemas que se llevan a cabo gracias a una reproducción recursiva de sus elementos como unidades autónomas.

Desde el momento en que Luhmann opta por la conceptualización de la autopoiesis rompe con la tradición del pensamiento europeo en donde lo social lo constituye el hombre.[15] Lo social, en esta teoría, no está constituido por los seres humanos, sino por la comunicación. En esta dinámica de pensamiento los seres humanos no están considerados como los creadores de la comunicación. La comunicación no es ningún resultado de la acción del ser humano, sino una operación que solamente se hace posible genuinamente por sí sola, es decir, por la sociedad; Luhmann dice al respecto:

> No es el hombre quien puede comunicarse, sólo la comunicación puede comunicar. La comunicación constituye una realidad emergente *sui generis*. De la misma manera como los sistemas de comunicación (como también por otra parte los cerebros, las células, etcétera), los sistemas de conciencia también son sistemas operacionalmente cerrados. No pueden tener contacto unos con otros. No existe la comunicación de conciencia a conciencia, ni entre el individuo y la sociedad. Si se quiere comprender con suficiente precisión la comunicación es necesario excluir tales posibilidades (aun la que consiste en concebir la sociedad como un espíritu colectivo). Solamente una conciencia puede pensar (pero no puede pensar con pensamientos propios dentro de otra conciencia) y solamente la sociedad puede comunicar. Y en los dos casos se trata de operaciones propias de un sistema operacionalmente cerrado, determinado por la estructura.

Con todo, ¿está Luhmann en lo justo? Oigamos ahora al maestro chileno:

[15] Además de romper con la tradicional Teoría General de Sistemas, ya que ésta plantea que un sistema para que viva necesita del entorno, la TGS de Luhmann al introducir el concepto de autopoiesis rompe con ello, ya que el sistema no necesita del entorno, sino que en su interior se da el principio de autorreferencialidad y recursividad.

> Esta discrepancia con Luhmann no es trivial [...] ciertamente se puede hacer lo que Luhmann hace al distinguir un sistema cerrado definiblemente autopoiético en el espacio de las comunicaciones que él llama sistema social.
> Lo que yo me pregunto es si la noción de lo social como ésta surge en el ámbito cotidiano y se aplica adecuadamente a ese sistema: es decir, me pregunto si el sistema que Luhmann distingue como sistema social genera los fenómenos y experiencias que en la vida cotidiana connotamos al hablar de lo social. Yo pienso que no, que no lo hace, y pienso, por lo tanto, que la noción de lo social está mal aplicada al tipo de sistemas que Luhmann llama "sistemas sociales" [...] lo social no pertenece a la sociología, pertenece a la vida cotidiana, y la sociología sólo hace sentido como intento explicativo de la vida cotidiana, si no, es sólo literatura. Todo lo que Luhmann parece querer explicar con su teoría de los sistemas sociales separando lo humano y dejándolo como parte del entorno, y mucho más que él no puede explicar, como el origen del lenguaje, como el origen de lo humano, se puede explicar sin ese argumento.[16]

El mismo Maturana nos ha llevado de la mano al corazón de un debate que, para dirimirlo, requeriría de una meditación a fondo.

Dice Nafarrete: "No cabe duda, la teoría de Maturana es uno de los pensamientos más asombrosos de finales de este siglo, con el valor añadido de estar escrito en un estilo colmado de frescura y transparencia, si se toma en cuenta la gran complejidad semántica a la que está obligada la ciencia moderna.[17]

## La cuna epistemológica de la teoría de sistemas sociales de Luhmann

En este apartado se presentan momentos de la evolución de la teoría, con el objeto de mostrar que ésta, a pesar de haber ido introduciendo, a lo largo de los años, conceptos y terminologías de fuentes no estrictamente ancladas en la tradición sociológica, ha consistido fundamentalmente en el desarrollo del pensamiento que puede encontrarse bosquejado en forma gramática en los primeros ensayos del maestro Luhmann, que datan de comienzos de la década de los años sesenta. Se describe aquí su origen epistemológico y también la influencia de la sociología anterior a Luhmann.

[16] Este debate podemos encontrarlo en el libro Maturana R. Humberto, *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad.* 1995.

[17] Las palabras del Dr. en Sociología Javier Torres Nafarrate escritas en abril de 1995 en Bielefeld, Alemania.

## Antecedentes directos

A lo largo de los años cuarenta hasta los sesenta se desarrolló una gran diversidad de aproximaciones en las diferentes ciencias. Estas aproximaciones tenían un número de características en común. Una de las primeras personas que identificaron una nueva "ciencia" fue Norbert Weiner en su *Cibernética* (1948) que estudiaba los sistemas y en especial los sistemas recursivos con la noción central *delfeedback.* En los años siguientes se desarrollaron muchos otros "sistemas", estos incluían: Teoría Clásica de Sistemas; Informática y simulación (incluido el trabajo pionero de Turing); Teoría de Compartimentos; Teoría de Conjuntos; Teoría de Gráficas; Teoría de Redes; Teoría de Jerarquías; Teoría de Información (Shannon y Weaver); Teoría Matemática de Juegos (Von Neumann y Morgenstern). La Society for General Systems Research se organizó en 1954.

Bertalanffy (1968) identificó muchos de estos y, bajo el "paraguas" de una "Teoría General de Sistemas" comenzó, con la ayuda de otros tales como David Rapaport a organizar un modelo comprensivo.

Los fines principales de la Teoría General de Sistemas según Bertalanffy:

1. Hay una tendencia general hacia una integración en las varias ciencias, naturales y sociales.
2. Tal integración parece centrarse en una teoría general de sistemas.
3. Tal teoría puede ser un medio importante para apuntar hacia la teoría exacta en los campos no físicos de la ciencia.
4. Desarrollando principios unificadores que vayan "verticalmente" por el universo de las ciencias individuales, esta teoría nos acerca más a la meta de la unidad de la ciencia.
5. Esto puede conducir a una muy necesitada integración en la educación científica.

Es importante tener en cuenta que la Teoría de Sistemas es tanto un término "paraguas" general como una formulación específica por parte de Bertalanffy y que hay un alto nivel de variación en cuanto a qué es lo que incluye y qué se excluye de su dominio y qué términos se emplean diferentemente por diferentes autores.

### El funcionalismo

Hacía fines de la década de los cincuenta, la sociología se encontraba en una crisis paradigmática de importancia. Las propuestas teóricas fiíncionalistas que habían

caracterizado el quehacer sociológico —en Estados Unidos y desde allí al resto del mundo— ya no parecían ser capaces de explicar los nuevos sucesos que preocupaban a los observadores de lo social. El American Dream llegaba a su término y las juventudes de los países desarrollados se rebelaban sin causa ante los modelos que pretendían imponerles las generaciones mayores. La guerra fría amenazaba —como en la crisis de los misiles— momento a momento con perder su frialdad y desembocar en un tercer y más cruento enfrentamiento mundial. Los fenómenos sociales se demostraban como extremadamente complejos, por lo que no parecía posible pretender comprenderlos desde un enfoque globalizador.

Es así que el funcionalismo se ve criticado desde dos ángulos: uno endógeno y el otro exógeno. Desde el interior de la perspectiva funcionalista acaso la crítica más fecunda, por los seguidores que encontró, haya sido elaborada por Robert K. Merton, quien ya en 1949 sostenía, contra Parsons, que era ilusorio, dado el estado de avance del conocimiento sociológico, pretender elaborar una gran teoría capaz de dar cuenta del fenómeno social en todas sus manifestaciones. Se trata de la conocido propuesta mertoniana de construir teorías de rango medio, apropiadas para acumular conocimiento empíricamente validado en ámbitos específicos y reducidos de lo social, antes de emprender la tarea más ambiciosa de develar, por medio de una metateoría, la base misma del fenómeno social en su totalidad. Desde el exterior de la teoría funcionalista, la crítica tenía tinte más ideológico. Se afirmaba que este enfoque era incapaz de —e incluso más, no lo deseaba— comprender el fenómeno del conflicto social. El conflicto parecía evidente, tanto a nivel de las sociedades nacionales que se enfrentaban entre sí aisladamente o como bloques, como al nivel interno, en que huelgas laborales y estudiantiles se esparcían por doquier. La violencia de los jóvenes que con chaquetas de cuero negro y motocicletas asolaban los barrios de las grandes ciudades era algo que no podía mantenerse sin encontrar una explicación adecuada y el funcionalismo no parecía ser capaz de ofrecerla.

Una primera propuesta trata de ser conciliadora buscando coser las funciones del conflicto social. Pero esto no fue suficiente, Ralf Dahrendorf plantea que se ha hecho necesario levantar una alternativa teórica distinta —con supuestos centrales opuestos— al funcionalismo. Ésta es la teoría del conflicto social en que el conflicto deja de ser algo no tomado en cuenta o considerado de manera marginal, para pasar a constituir el núcleo central sobre el que se construye la sociedad. En suma, los autores de la época, desanimados por la extrema complejidad de una sociedad cada vez menos comprensible y por el surgimiento de conflictos sociales de diversa índole, niegan que la sociología esté en condiciones de abarcar el tema en términos globales y que el funcionalismo sea una posibilidad de explicación para una sociedad cuyas contradicciones parecen evidentes.

En ese momento, Niklas Luhmann, dice Darío Rodríguez[18] "inicia su trabajo programático de construcción teórica". En efecto, la discusión que hace Luhmann del funcionalismo no sigue el camino hollado que consistía en demostrar su inaplicabilidad como método de investigación de los problemas sociales. Por el contrario, su postura consiste en afirmar que el más grave problema del funcionalismo y de sus cultores en el ámbito de las Ciencias Sociales, ha sido la falta de radicalidad con que se ha hecho uso el análisis funcional. No se trata, por consiguiente, de que el método funcional sea inadecuado, sino que no ha sido utilizado en su verdadera potencialidad. Para hacerlo es necesario radicalizar —en lugar de olvidar— el método funcional, entendiendo función en el sentido lógico-matemático del término, vale decir, como un esquema lógico-regulador que permita comparar entre sí, como equivalentes funcionales, sucesos que desde otras perspectivas serían absolutamente incomparables.

Por otra parte, Luhmann no critica a la teoría parsoniana en su pretensión de constituirse en una gran teoría, como era habitual en la época, sino que la objeta porque su intento globalizador fracasa al enfrentarse al tema de la sociedad, dado que ésta sería un sistema omniabarcador - el sistema de los sistemas y, al mismo tiempo, un sistema que debería definirse por sus límites respecto a un entorno. Aparentemente la teoría parsoniana no logra dar el paso definitivo del paradigma todo/partes al paradigma sistema/entorno, que había sido señalado por la teoría de sistemas abiertos de Ludwig von Bertalanffy. Además de esto, Parsons subordina el concepto de función al de estructura, lo que llevará a una forma de construcción teórica que limita sus propias posibilidades de expansión explicativa debido a que se encuentra obligada a preguntarse por las condiciones necesarias para la manutención de un sistema dado sin siquiera ser capaz de plantearse el tema de la función cumplida por el sistema o por el surgimiento de éste.

A partir de esta crítica, Luhmann define su postura teórica como funcional-estructuralismo la que, a diferencia del estructural-funcionalismo parsoniano, no considera que haya ciertas estructuras dadas que deban ser sostenidas por funciones requeridas, sino que es la función —que puede ser cumplida por diversos equivalentes funcionales— la que antecede a la estructura. Con esto es posible armar un entramado teórico capaz de preguntarse incluso por la función de la construcción de un sistema dado.

Entre las más recientes propuestas teóricas para el análisis sociológico, Luhmann considera al funcionalismo como la perspectiva que permite una adecuada consideración de la contingencia y de la posibilidad, rasgos esenciales en concepción de la complejidad social que Luhmann considera como objeto de la sociología.

[18] Comentarios del libro *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo* por Darío Rodríguez Mansilla del Instituto de Sociología en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Analizar aquí la reciente historia del funcionalismo, desde la propuesta de Radcliffe-Brown y Malinowski, excede obviamente los límites de esta tesis. Incorporado a la sociología, con carta de naturaleza propia como comentamos anteriormente por Parsons, el funcionalismo se ha convertido en un compañero inseparable de la sociología contemporánea, Luhmann es consciente de la novedad que el funcionalismo supone, pero critica la tradición funcionalista clásica de la sociología y, en especial, la versión que Parsons ha transmitido el funcionalismo. Parsons se propone consolidar el marco teórico del mantenimiento de la estructura en los sistemas y hasta lo llegó a caracterizar como la segunda mejor teoría.[19]

En síntesis, Luhmann piensa que Parsons mantiene un funcionalismo que subordina la función a la estructura, con lo que anula muchos de los aspectos interesantes que tiene el concepto de función y origina lo que Luhmann denomina "funcionalismo estructural".

Frente a Parsons[20] Luhmann piensa que no debe darse esta subordinación, sino que es preciso privilegiar el concepto de función sobre el de estructura, dando paso a lo que denomina estructuralismo funcional. Entender esta crítica supone entender una diferencia fundamental entre Parsons y Luhmann. Es la compresión del concepto de función lo que le interesa a Luhmann.

El concepto de función le parece a Luhmann esencia porque permite situarse más adecuadamente ante el ámbito de la posibilidad y la contingencia que lo que permite cualquier planteamiento basado en la causalidad. Lo que interesa a Luhmann del concepto de función es que mediante este instrumento conceptual se abre la posibilidad misma de comparar diferentes alternativas. Recurriendo al origen matemático del concepto, Luhmann advierte que la función es un instrumento de comparación de logros equivalentes y de distintas alternativas igualmente posibles. En este sentido, el concepto de función es un instrumento mucho más dinámico que la causalidad de la ontología porque permite la variabilidad de comparación entre alternativas diferentes.

La función no solamente permite la comparación y libera a cualquier explicación de cadenas causales con fundamento ontológico, sino que es, ella misma, una síntesis de posibilidades diferentes; por ello puede decirse que, desde el punto de vista

[19] La versión de Parsons esta alejada porque a partir de la década de los sesenta, Parsons condujo conscientemente todos sus esfuerzos para distanciarse de este tipo de funcionalismo. En el Libro The Structure of Social Actino (1937). Parsons hizo aportaciones dignas de llamar la atención a la teoría de sistemas.

[20] La obra de Parsons es inmensa. Para alguien que quiera tener una visión general véase The Social Systems, The Structure of Social Action, Toward a general Theory of Actino, Essys in sociological theory, Theories of Society, Social System and the evolution of actino Theory.

del estructuralismo funcional, tanto las funciones como las disfunciones tienen un equivalente valor lógico frente a una determinada función. En realidad, la función no sólo trata con posibilidades, sino que es, ella misma, un esquema de posibilidades.

Es especialmente importante la conexión que Luhmann establece entre función y teoría de sistemas. Con ello, la misma teoría de sistemas adquiere un dinamismo fundamental, ya que cada sistema se verá definido por la función que cumple, y la diferenciación funcional será un elemento fundamental de la diferenciación de los diferentes sistemas. La función no se encuentra nunca subordinada al mantenimiento del sistema. Por el contrario, el mismo concepto de sistema se encuentra subordinado al concepto de función. Un sistema existe en tanto cumple una función.[21]

Nace pues, el método funcional y el análisis funcional que se fundamentan en la posibilidad misma de comparación y emplea relaciones y posibilidades como su material inmediato de análisis. En otras palabras, el método funcional le permite a Luhmann moverse en un mundo radicalmente contingente, estructurado según alternativas y posibilidades. Por ello dice Luhmann que el método funcional debería ser convertido en teoría de conocimiento.

En el terreno de la investigación, se podría preguntar si en la sociología existe algo así que se pudiera denominar teoría de sistemas. La sociología se encuentra en una crisis de carácter teórico. Tanto en la literatura especializada como en las reuniones que se convocan bajo el título de esa disciplina, la referencia fundamental se dirige hacia sus clásicos: Karl Marx; Max Weber; George Simmel; Durkheim. La impresión que surge de allí es que todo bordado conceptual de la sociología ha sido agotado por estos nombres.

Evidentemente, junto a ellos, se encuentran disposición algunas teorías de alcance medio *(middle rangéf*[1] sobre todo en el campo de la investigación empírica, pero no existe una descripción teórica, coherente, sobre el estado de los problemas de la sociedad contemporánea. Esto tiene validez, entre otras muchas cosas, para la descripción de los problemas ecológicos, para atender el incremento del individualismo y la creciente necesidad de los tratamientos psicológicos terapéuticos.

Empezamos entonces al apartado en donde se plantea el inicio de una ciencia más sistemática.

[21] Aquí radica una de las diferencias de Luhmann frente al funcionalismo clásico, que privilegia la estructura o el sistema frente a la función.

[22] La expresión la hizo famosa el sociólogo norteamericano Robert K. Merton: "¿Es realmente posible una ciencia de la sociedad?"...

## La Teoría Sociológica, una reflexión sistemática

Con la búsqueda de la unidad de la ciencia sociológica a través de las diferencias de otras ciencias, Luhmann trata de construir una ciencia eminentemente sistemática.

Así que, la característica más peculiar de la teoría de Luhmann, en el marco de la sociología moderna, es la pretensión de que la disciplina social se convierta en una reflexión sistemática.

La sociología para Luhmann, no puede aceptar que otras ciencias fundamenten su propio método. La tradición teórica de más de cien años de la disciplina social se erige sobre la convicción de que es posible comprender todos los fenómenos sociales desde sus fundamentos. De aquí que se entienda a sí misma como ciencia universal que implica todo lo que concierne a su campo y como ciencia fundante que tiene que captar absolutamente todos los fenómenos sociales a partir de su cimiento: la sociedad.

> Las teorías con pretensión universal son fáciles de reconocer: se presentan así misma como su objeto; si quisieran renunciar a ello, tendrían que renunciar a la universalidad. De esta manera, anulan algunas secciones de la teoría clásica de la ciencia: esto es válido para toda teoría global. Más en particular, anulan la confirmación independiente relacionada con la pretensión de verdad de la teoría. Siempre se podrá decir: mordiste bien la manzana, pero no del árbol de conocimiento.

La garantía y el sostén del método debe estar situado en el ámbito de la incumbencia de la disciplina sociológica, de tal manera que ella pueda dar cuenta de sus presupuestos primeros; o, en el caso de no lograr tal pretensión, por lo menos ser consciente de por qué no es posible. La sociología como ciencia general que se aboca sencillamente a todo lo social está obligada a captarse a sí misma como parte integrante del objeto sobre el que a de ocuparse.

La legitimación de la disciplina debe, entonces, consistir en una operación de autosustento y, en ese sentido, éste es un problema que le corresponde por antonomasia a la sociología. De aquí se sigue que la toma de postura, refleja y crítica, sobre el método coincida plenamente con la autofundamentación de la disciplina sociológica.[23]

Nadie podrá poner en duda los conocimientos sobre los fenómenos sociales que ha aportado la sociología en poco más de un siglo de oficio. El problema, sin embargo, consiste en que, precisamente por esa diversidad de saberes, la unidad de la

[23] Si la sociología aspira hacer ciencia fundante, debe captarse a sí misma y legitimarse en su desarrollo, partiendo de una reflexión que clarifique el carácter autológico de sus comienzos. Pensar de esta manera, es decir, pensar en la autofundamentación de la ciencia y de allí derivar las consecuencias de su método, se inscribe dentro de la tradición de un pensar sistemático.

disciplina se ha perdido. La unidad ya no se manifiesta como teoría, ni mucho menos como conceptualización de su objeto, sino como complejidad. Dice Luhmann, "una teoría sociológica que pretenda consolidar las relaciones propias de su campo, no sólo tiene que ser compleja, sino mucho más compleja comparada con lo que intentaron los clásicos y aun el mismo Parsons".

Luhmann dice que la disciplina no sólo se ha vuelto intransparente, sino que festeja en esa intransparencia la imposibilidad de alcanzar su unidad.

Luhmann forma parte constitutiva de la tradición occidental del pensamiento el afrontar la complejidad arrasante de la realidad, desde la imposición de un orden, de un sistema. Con Hegel, el procedimiento alcanza la cumbre: una vez que ha construido una fortaleza inexpugnable de conceptos, es el último que se atrevió a proponer, a la vez, una teoría de la ciencia, de la sociedad, de la conciencia y del mundo.

Para adquirir sensibilidad sobre la importancia de pensar bajo la guía de un sistema, Spinoza y Leibniz pueden ofrecer prototipos transparentes del pensar sistemático.

La obra más importante de Spinoza, Ética demostrada de modo geométrico, pone de relieve que el pensar filosófico debe estar reglamentado metódicamente. Todo desarrollo de las afirmaciones debe desprenderse de un primer principio acerca del cual no se puede dudar. Como trasfondo de este sistema de pensamiento está la convicción de que el orden y el entrelazamiento de las ideas reflejan la ordenación y el entretejimiento del mundo. En la cima del sistema Spinoza coloca a la causa sui: aquella que para existir no depende de nadie. Fácilmente se puede intuir qué nombre es capaz de ser portador de esta empresa: Dios. A partir de Dios debe ser todo deducido, incluyendo al hombre.

Leibniz radicaliza el método: como el mundo presupone una armonía preestablecida dentro de la cual Dios es la mónada suprema, existe un orden programado. El hombre al no poder aprehender la totalidad de esa ordenación, dispone por carencia de libertad. De otro modo el conocimiento total lo tendría que conducir a la racionalidad absoluta, cosa que es propia solo de la manera en que Dios actúa.

Dice Dieter que estos paradigmas de pensamiento ponen de relieve tres características: *1)* el sistema es el reflejo de la estructura misma del mundo, *2)* en la parte superior del sistema se encuentra colocado el ser superior, que es, a la vez, el principio mismo del pensa, *3)* dado que el mundo se encuentra en una armonía preestablecida, la acción individual no puede en verdad transformar la esencia constitutiva del mundo. El papel principal de la filosofía es, el de ser teodicea: la justificación el orden creado por Dios, frente a aquellos que afirman críticamente la situación problemática del mundo.

Sigue Dieter, en Hegel es distinto la suprarracionalidad del mundo no se da como hecho, sino como hipótesis que la mediación del pensamiento debe comprobar. Hegel

es el primero que con plena conciencia metodológica, rompe con el patrón del pensamiento aristotélico al postular que el movimiento se explica sólo por el movimiento y no por un motor inmóvil, la causa sui, entonces, no se debe postular como principio deductivo del sistema de pensar, sino en lugar de ella debe colocarse la mediación de un proceso que se desarrolla mediante el pensar mismo: el saber absoluto.

El pensar no es un sujeto que sólo podría aferrarse con relación a un objeto, ni un presupuesto que se desempeña bajo la forma de un yo. Es en término de lingüística saussureiana, una más pensante que es pura mediación de sí misma y que incluye, bajo la forma de historia, las fuerzas sociales que pueden actuar sobre la propia mediación.

Desde que hay historia el saber absoluto no es libre, porque el tiempo prefigura el consentimiento concedido a las fuerzas sociales para que produzcan sus efectos. El tiempo preproyecta el principio de continuidad que anula la libertad. Para Hegel, como se sabe, la continuidad implica necesariamente la alteración, el aplazamiento más o menos considerable de las relaciones. Y eso es precisamente la dialéctica: movimiento mediante negación en vistas a un punto supremo que es positivo.

Hegel es un pensador extremadamente riguroso que sabe del dualismo del principio de incertidumbre en la proporción de lo subjetivo, frente a la legalidad general que parece gobernar la estructura a gran escala del mundo. Para hacer compatible la transición de una posición a la otra, Hegel piensa que el que actúa debe someter a la conciencia a un tratamiento ultraterapeútico de fenomenología de saber absoluto. Hegel reproduce, finalmente, el concepto clásico de la metafísica que funda el actuar con el conocer, bajo el presupuesto de que el mundo está determinado por la razón.

A pesar de que el diagnóstico definitivo sobre la significación del sistema de pensamiento de Hegel no se ha hecho aún Walter Shulz se atreve a emitir un juicio:

> El sistema de Hegel pertenece al pasado. Como totalidad es imposible que se repita. La razón de esto es relativamente simple: nosotros ya no podemos sostener la convicción de que el mundo es una totalidad cerrada, dentro de la cual pudiéramos comprobar su racionalidad constitutiva y en la que nuestra tarea consistiría sólo en descubrir el complejo de las estructuras dadas.

## Los límites de un sistema moderno de pensamiento

Luhmann conoce perfectamente la intención de los sistemas europeos: intentar ser omniabarcadores. Sabe que la sociedad se describe a sí misma como posmoderna y no acepta que haya discursos reguladores de la totalidad. De aquí que Luhmann

conceda especial atención al hecho de evitar que su sistema se convierta en una pretensión metafísica en el sentido de ser ciencia primera para aclarar los fundamentos y estructuras esenciales de lo que en el hombre y en la naturaleza es necesario para la experiencia y para conocimiento en las ciencias empíricas.

La sociología no es la ciencia del hombre ni de la naturaleza. Es ciencia que debe erguirse sobre un principio de limitacionalidad, en el sentido de demarcar su ámbito de incumbencia independientemente de la relación con el ser humano. No puede ser ciencia del hombre, porque eso significaría no tomar en serio lo inconmensurable de la individualidad. Querer explicar la sociedad como acuerdos entre los individuos, supondría el presupuesto de la simetría de los estados subjetivos.

Como sistema de pensamiento la teoría de la sociedad no puede consistir tampoco en sólo una consecuencia lógica derivada de principios generales (incluyendo la teoría de sistemas, como si se tratara de un mecanismo hipotético de deducción. Asimismo no puede estribar en una mera astucia que se desprenda de un diseño poderoso de la capacidad de construcción de un pensador: por ejemplo, la dialéctica en Hegel; los diagramas cruzados de Parsons. "una teoría de la sociedad es más bien el resultado del intento de poner en sintonía recíproca una multiplicidad de decisiones teóricas diferentes. Y únicamente esta forma relativamente amplia del diseño de teoría que permite reconocer qué tanto más es posible, qué decisiones han sido tomadas y cuáles hubieran sido las consecuencias si en este lugar se hubiera decidido de manera distinta, solo esa forma nos parece adecuada como proposición de una autodescripción de la sociedad moderna".

Sigue Luhmann, "la sociología como parte del método del sistema ciencia, elimina toda pretensión de postularse como observación dominante que pudiera hablar en nombre de todos. Su aportación no radica en el orden de la verdad ontológica, sino en el esfuerzo permanente - siempre cambiante, siempre dependiendo de las teorías, siempre contingente - de tratar las formas mediante las cuales la sociedad se reproduce continuamente: " si es acertado de que la contingencia es el modo de ser de la sociedad moderna, entonces la tarea de la teoría sociológica podría consistir en realizar esta forma de la sociedad, por consiguiente volver a copiar la forma en la forma y su idea de verdad sería una especie de congruencia de las formas".

## £1 punto de partida de la Sociología

Los indicadores sobre la tradición del pensamiento sistemático en occidente, y sus límites en la comprensión actual, nos proporcionan las líneas directivas para determinar el punto de partida de un sistema de pensamiento en la Sociología.

Ante todo se plantea la necesidad de esclarecer la operación constitutiva sobre lo que lo social pueda encontrar fundamento. Esta operación tiene que ser una en el sentido de exclusividad, ya que no puede pertenecer a ningún otro ámbito de la realidad. Con esto se descarta que esta operación deba reducirse a alguna disposición en el ser humano: la intención, la voluntad, la acción, o la racionalidad de la conciencia.

Para Luhmann la única operación que es capaz de sustentar lo social de manera autónoma es la comunicación. La comunicación debe ser el punto de partida de una reflexión social ya que, al ser la estructura basal más abarcadora, incluye la acción (en el sentido de Weber), sin agotarse en ella.

La comunicación en su sentido más abstracto y general es una observación en cuanto que efectúa una diferencia. Por lo tanto el nivel de abstracción más alto en el que se puede colocar la comunicación es la operación de la observación. Observar, si se utiliza la terminología de Spencer Brown, es la utilización de la diferencia para designar un lado y no el otro de aquello que se observa. El punto de partida se encuentra en un concepto extremadamente formal del acto de observar, definido como operación que utiliza una diferencia y la descripción de esa diferencia.

Por consiguiente, la diferencia (operación/observación) que se lleva a efecto en todo acto de comunicar es un comienzo que supera a cualquier otro punto de partida aceptado como posible para la sociología. Si se pusiera en tela de juicio su universalidad, se tendría que llevar a efecto de nuevo, una comunicación (por tanto una diferencia de operación/observación), lo que confirmaría el carácter de incuestionable del punto de partida.

La operación de la observación es capaz de efectuar la observación sobre sí misma, de tal manera que puede llevar a cabo una observación de la observación: una observación de segundo orden.

El hecho de que la observación se fundamente autológicamente y que haga las veces de mediación del método, para permitir una observación ulterior, no puede constituir una casualidad: es el reflejo de una estructura subyacente de la comunicación, y por tanto de la sociedad.

El observar esta contenido en la forma constitutiva de lo social en la medida que es la sociedad (la comunicación) quien ante toda observación particular se entiende a sí misma como observador: Giorgi dice:

> A esto se agrega lo que hace distinguirse a la comunicación de los procesos biológicos de cualquier tipo: la comunicación es una operación provista de la capacidad de autoobservarse. Cada comunicación debe comunicar, al mismo tiempo, que ella misma es una comunicación y debe hacer énfasis en quién ha comunicado y qué ha comunicado, para que la comunicación pueda ser determinada y pueda continuar la autopoiesis. En conse-

> cuencia, como operación, la comunicación no sólo produce una diferencia. Sin duda que la produce; pero para observar que esto sucede, también usa una distinción específica: la que existe entre el acto de comunicar y la información. Esta idea tiene consecuencias de gran importancia. No significa sólo que la identificación del acto de comunicar como acción es elaboración de un observador, es decir, la elaboración del sistema de la comunicación que se observa a sí mismo. Esa idea significa, antes que nada, que los sistemas sociales (y eso incluye al caso sociedad) pueden construirse sólo como sistemas que se observan a sí mismos. Estas reflexiones nos ponen enfrente de Parsons y ante todo lo que está disponible en el mercado como teoría de acción, nos obligan a renunciar a una fundamentación de la sociología en la teoría de la acción.

Ganar unidad mediante la diferencia, lograr unidad como unidad de una diferencia esto parece ser un programa paradójico de teoría, y en efecto lo es. El primero y seguramente el intento más exitoso de tratar por separado las preguntas de qué se trata el caso y qué es lo que se esconde detrás, fue el de Karl Marx. Las verdaderas razones para la fijación de los precios del trigo no son, como lo suponen Peel y Gobden, el poder recuperarlos en los precios del pan, sino, como Marx deduce de su teoría, de la posibilidad allí contenida de salarios bajos. Para Marx, la economía era una ciencia natural de la conducta razonable de los seres humanos que toman parte en los asuntos económicos. Y todavía hoy las teorías del *rational choice,* con ayuda de los modelos matemáticos, considera a la economía como una ciencia racional y pretende, con ello, aprehender los conocimientos elementales de la disciplina. Marx plantea la pregunta: qué conocimiento es éste de los capitalistas y cómo es que el que lo posee pueda llegar a crecer en él y no ver lo que con este conocimiento no se puede ver. El conocimiento entonces se formula como ideología; la razón del no saber estriba en que si los capitalistas se dieran cuenta, ellos mismos sabrían de su derrumbamiento. O como nosotros preferiríamos expresarlo: la paradoja se haría presente ante los ojos, en el sentido de que sobrevivencia y crecimiento, dejados a las fuerzas del mercado, conducen a la autodestrucción. Marx formuló esto en el contexto de la entonces conceptualización novedosa de la dialéctica, que Kant y Hegel habían preparado.[24]

Aunque en la actualidad ya no se acepte este tipo de formulaciones, el programa teórico, muy cercano al proceder de las paradojas, resulta impresionante. Con todo, los éxitos de esta crítica lo que dejó de lado fue el preguntarse por qué la crítica opera. El programa crítico de la herencia de Marx en vistas, sobre todo, del desa-

[24] El concepto antiguo de dialéctica consistía en otro tipo de paradoja, a saber, la identidad y la no identidad del concepto de forma en Platón. Véase como punto de partida el sofista 253 D. Está excluido que lo mismo deba ser, al mismo tiempo, distinto y lo mismo.

rrollo del orden económico capitalista conduce a hacer la pregunta de si la distinción crecimiento/destrucción es la única diferencia que se puede escoger para ver, y al mismo tiempo no ver, la paradoja del sistema social. Y si esto es así, más bien el problema ecológico y no tanto los económicos, son los que darían ocasión de percibir dicha unidad de crecimiento y destrucción.

- Si se toma en cuenta el nivel tan alto en el que se desarrollaron dichas teorías, causa admiración el arrojo de los epígonos al utilizar análisis que hacen uso de una conceptualización cada vez más débil tanto a nivel de la formación de una teoría de Estado como la de programas político económico, sino sobre todo para los programas que se desarrollaron como investigaciones sociales. Así crecen:
- El movimiento estadounidense del "Critical Legal Studies" que, detrás de la formalidad de los conceptos del derecho (por ejemplo el *due process),* se pueden reconocer interese sustanciales que se sustentan en una teoría de la sociedad, pero que ya no se hará el esfuerzo por investigar sobre ello (Kennedy 1976). La pose crítica ahorra el que se tengan que exponer los propios interese. En nombre de la razón se hacen ver las insuficiencias de la sociedad, pero para esto ¿es necesario esforzarse por poner un título tan elevado?
- La ciencia social inglesa que sostiene la afirmación trivial de que en la lucha por la verdadera teoría se esconden los interese personales (Bloor 1976; Barnes 1977).
- En la investigación científica, sobre todo para aquellos que piensan que mediante lo experimental se está protegido contra el virus de la ideología (por ejemplo, Bramel/Friend 1981).

El agotamiento de esta posibilidad de teoría se manifiesta con claridad en la dialéctica de la Ilustración (Horkheimer/Adorno 1981):

- Ya que la dialéctica en el sentido moderno (Kant/Hegel/Marx) exige movimiento mediante negación, de que algo afirmable encuentra su punto final en lo positivo. Y esto es especialmente difícil de reconocer, por ejemplo en la teoría de la música de Adorno (que insiste en Schoberg), y en el cada vez más creciente discurso ético (que sólo puede presentarse como ética) y en el que ya no se reconocen los trazos dialécticos. También se puede leer en la insistente referencia al capitalismo o la sociedad burguesa que el contexto de la teoría de la sociedad ha perdido forma de presentación.

Un concepto radicalmente distinto se encuentra en Durkheim, sobre todo en la disertación sobre la División del Trabajo Social de 1893 y el estudio sobre el Suicidio de 1897. Los hechos muestran un aumento de *anomia* en el sentido de un deficiente apoyo a las normas sociales y a las representaciones de los valores y, más allá, a las formas de solidaridad moral (que ya habían sido estudiadas por Adam Smith bajo el rubro de compatibilidad moral entre economía moderna y división del trabajo). Durkheim ve que detrás de todo ello se esconde una forma de diferenciación de la sociedad: el paso de una sociedad segmentaria a una funcional. Este cambio explica el que el mecanismo automático de moralidad que invade la conciencia del individuo se desmorone, y que para la reintegración de la sociedad se necesitarían otras formas de solidaridad. Durkheim piensa el la solidaridad orgánica y esto significa: llegar a una conciencia común (consciencie collective), a partir de representaciones muy diversas en cada uno de los individuos. De esta manera pueden los distintos sectores del trabajo social no obtener los mismos beneficios, pero sí tener expectativas complementarias sociales, y esto significa: aseguradas moralmente.

Esta teoría tuvo muchas formulaciones abstractas posteriores. Talcott Parsons, por ejemplo, piensa que debe haber una ley de evolución general, mediante la cual la sociedad reacciona a la cada vez más alta diferenciación, con cada vez más generalización de la representación de los valores (esto es, aceptados en común), mediante lo cual la unidad del sistema pudiera ser todavía formulada. Notable en este aplazamiento es sobre todo la aclaración de la diferencia de planos que ésta a la base de la exposición del problema. Mientras que Durkheim todavía encuentra la oportunidad de elevar la demanda de solidaridad orgánica al conectarla con la moral, y mientras que Marx deja abierto si uno frente a la revolución, que ya se veía venir, debería esperar o tomar partido activo para ayudarle, en la sociología de Parsons una tal reintroducción del conocimiento en la sociedad, como si se tratara de un fin de actuar político, ya no es factible. *Eso que esta detrás, permanece detrás y el estado de cosas sociales serán sólo interpretados de otra manera.* Ya no habrá más posibilidades de tesis.

Después de lo anterior expuesto, pasamos ahora al intento de aplicar la teoría y el método.

## Aplicación teórico-metodológica de la teoría luhmaniana en los sistemas sociales de la sociedad contemporánea: la visión sistémica de lo jurídico

La relación de la Sociología y Derecho articula el análisis en las sociedades, de sus leyes y aplicación, en su constante y evolución. Ello se ha reflejado a lo largo de

la historia modificando para funcionar de manera más o menos paralela a los cambios que la propia evolución de las sociedades exige. Al igual que Marx, Luhmann hace una crítica de los conceptos fundamentales del Derecho. La sociología en su devenir histórico encontró en la mayoría de los campos de actividad humana ocupados por interpretaciones y teorías: Interpretaciones religiosas, dogmáticas, morales, éticas).

En el seno de ella existieron teorías del Estado, propuestas de ordenamiento político- constitucionales y luchas ideológicas como causa de la Revolución francesa y de la industrialización. Todo ese conocimiento de las épocas pasadas y de la propia época se ponía en las manos de la sociología. A pesar de todo no se posibilita una consolidación teórica y hasta hoy sigue sufriendo por falta de una racionalidad propia. Sólo pocos intentos sobre ello (como mencionamos en párrafos anteriores): la teoría del sistema general de la acción de Parsons. Los intentos están pero hasta ahora no hay ninguna satisfactoria sociología de la teoría jurídica, y sin ella no puede existir tampoco ninguna sociología satisfactoria del sistema jurídico que se refleje en esa teoría.

La teoría de sistema autorreferentes abren nuevas perspectivas para esta problemática. Es la teoría de sistemas autopoiéticos que se reproducen por medios propios, en los *second order cybernetics,* que apuntan a la unión de autorreferencia y observación. Estas teorías son de discusión transdisciplinaria. La sociología se hace en nuevas lógicas.

El sistema jurídico, el científico, la propia sociología son sistemas autorreferentes. Cada uno constituye por su cuenta todo aquello que es funcional como una unidad para el sistema.

Para esta continua producción y reproducción de unidad se requieren distinciones que permitan indicar lo que va a ser utilizado como unidad y lo que no.

Los sistemas autorreferentes se basan en paradojas. La paradoja afirma jurídico a causa de lo antijurídico. Ello conlleva a una codificación sistemática. La teoría del derecho y la dogmática jurídica están comprometidas en la reproducción del sistema jurídico, y por consiguiente han de colaborar en la anulación de su paradoja y en su codificación, la sociología puede observar y describir el sistema basado en su paradoja constituyente.

Kelsen dice que la ciencia del Derecho se ocupa de la validez de las normas y la sociología de los hechos. Kelsen, Jellinek y Weber encontraron que la sociología se ocupa de la convicción fáctica de la validez (legítima) de las normas, ello es sin duda un aspecto psicológico, una intención subjetiva de forma circular (Kelsen se opone). El derecho por tanto se produce al ser las normas aceptadas por otros. La semántica del deber simboliza el resultado de semejante proceso de generalización.

Si se admite ese concepto de norma, puede ser integrado en una teoría de la autopoiésis del sistema jurídico (el sistema reproduce los elementos, de los que esta constituido, en un medio hermético-recursivo, por medio de sus propios elementos. Entonces la comunicación autopoiética del Derecho transmite, tanto en la vida diaria como en la práctica organizada de la decisión, la calidad normativa de la comunicación a la comunicación, y se reproduce con ello a sí misma. Esto se hace a través del código del Derecho con el símbolo comunicativo. El código (jurídico y antijurídico) se acepta universalmente y puede tener capacidad transdisciplinaria, es decir, aplicar a todo.

El Derecho no puede importar las normas jurídicas desde un entorno social (no existe ningún derecho natural) ni puede dar normas a ese entorno (las normas jurídicas no pueden valer como derecho fuera del derecho). La normatividad es el modo interno de trabajar del derecho, y su función social consiste precisamente en que cumpla la misión de disponibilidad y modificación del derecho para la sociedad. La orientación del Derecho respecto a su contorno la actitud cognitiva esta dispuesto aprender.

Este concepto teórico posibilita la reformulación de la paradoja constituyente del derecho: el sistema jurídico opera simultáneamente bajo premisas normativas y cognoscitivas; está dispuesto a aprender y a no aprender, a la medida de su propia estructura diferenciadora.

Para la recombinación continua de reproducción cerrada y orientada y orientación ambiental abierta, es decir, los modelos normativos y cognoscitivos de expectativa, el sistema jurídico dispone de dos formas de comunicación: decisiones y argumentos.

Estas decisiones se producen cuando el sistema jurídico utiliza la capacidad del sistema político de imponer decisiones colectivamente vinculantes. Esa integración de la capacidad de aprendizaje se realiza aquí mediante programas de decisión que adaptan su aplicación a las circunstancias de una situación concreta.

El derecho es válido entonces en razón de decisiones que establecen su validez. La sociología en cambio, está en condiciones de remitir la razón de validez a una paradoja y sacar de ello sus conclusiones: el derecho positivo es válido, *porque podría ser modificado por una decisión.* La validez se basa en la posibilidad de su negación.

Así, el derecho produce la posibilidad de su eliminación, inhibe esta posibilidad para el caso normal y desinhibe esta inhibición bajo condiciones especiales. Gracias a la teoría de los sistemas autorreferentes de Maturana y Várela (Vistos en párrafos anteriores), se puede retomar la observación, la diferenciación de sistema y entorno. Tomando en cuenta una especialización de cada campo.

En nuestra opinión este paradigma de análisis puede darnos más luces entorno a los problemas de la teoría del derecho y de todas las ciencias sociales.

De lo anterior se deduce la importancia capital de la Sociología Jurídica como herramienta científica que a través del estudio de los fenómenos sociales puede proporcionar información y datos valiosos que permiten elaborar o modificar las leyes para que sean acordes a los fenómenos sociales presentes y/ o futuros que permitan la convivencia social armónica que demanda la raza humana, tarea sin duda permanente y nada fácil ya que la historia se escribe todos los días y las variables que la protagonizan cambian constantemente y son inagotables en tanto exista la raza humana.

## Referencias

Dieter Henrich (1987), *Hegel en su contexto,* Caracas, Monte Ávila, pág. 9.

Maturana R. Humberto (1995), *La realidad: ¿objetiva o construida?, Fundamentos biológicos de la realidad,* México, Anthropos.

Maturana R. y Várela, Francisco (1984), *El árbol del conocimiento,* Méxco, Anthropos.

Luhmann, Niklas (1987), *La Ciencia de la Sociedad,* Barcelona, Anthropos.

Luhmann, Niklas y De Georgi, Raféale (1993), *Teoría de la sociedad,* Barcelona, Anthropos.

Luhmann, N. (1993), *Soziale Systeme,* Francfort, Suhrkamp, pag. 11.

———————(1998), *Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia,* México, Trotta.

Parsons, Talcott (1991), *Sistema social,* Madrid, Alianza.

Walter Schulz, *Philosophie ais absolutes Wissen, en Ist Systematische Philosophie moglich,* Dieter Henricch (compilador), p. 26.

Zemelman Merino, Hugo (1991), *Horizontes de la razón,* México, Anthropos.

# Análisis de las unidades domésticas como factor de desarrollo sustentable comunitario en localidades con potencial ecoturístico de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla, Tabasco

*Andrés González García*

## Introducción

En la presente investigación se tratará de demostrar que el trabajo de las unidades domésticas, es un factor importante para el desarrollo sustentable comunitario, sobre todo si se practica el ecoturismo. Se parte del supuesto, que a mayor trabajo de las unidades domésticas dentro de las comunidades de la zona de estudio, se obtendrá un mayor desarrollo sustentable comunitario y éste será mayor si practican el ecoturismo como actividad económica. Asimismo, está orientado a conocer la riqueza de los pantanos de Centla y participar en el proceso de globalización conservacionista, similar a los adoptados por otros países como Costa Rica.

Si bien existen otros estudios en la zona, estos son relativos a las ciencias biológicas, la normatividad ambiental y diagnósticos socioeconómicos básicamente, por lo que no existen trabajos similares. En este caso, se presenta un estudio de tipo no experimental, de diseño transeccional y de alcance descriptivo, con un enfoque cuantitativo fundamentado en el método hipotético-deductivo y cuya hipótesis de investigación (Hi) se estructura como descriptiva.

## Importancia de la investigación

La importancia de esta investigación se basa en que tanto la visita a sitios arqueológicos como el ecoturismo, toleran el acercamiento de la gente con la flora y la fauna del lugar, permitiéndoles conocerse y respetarse mutuamente. Asimismo, estas acciones proporcionan a las unidades domésticas de las comunidades donde se efectúan, la posibilidad de participar en la comercialización de sus bienes o servicios, mejorando sus condiciones de vida mediante el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, fomentando su preservación y mejoramiento.

Si bien en el estado de Tabasco existen diversas áreas naturales protegidas, para la practica de la actividad turística ambientalmente responsable, llamada ecoturismo, tales como el "Parque Ecológico de la Sierra de Tabasco" ubicado en los municipios de Teapa y Tacotalpa; el "Monumento Natural Grutas de Cocona" en Teapa; la "Reserva Ecológica de Yubalcah" en Tacotalpa y la de "Cascadas de Reforma" en el municipio de Balancán, entre otras. Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la "Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla", en adelante se leerá por sus siglas RBPC o simplemente la Reserva, que cuenta con más de 302 706 *ha* localizadas en los municipios de Centla, Macuspana y Nacajuca. Es cierto que una porción de poco más de 5 667 hectáreas de la Reserva, que son parte del estado de Campeche no se incluyen en esta investigación, por lo que la zona se reduce a 297 039 *ha* localizadas sólo en territorio tabasqueño.

Los habitantes de la Reserva, aprenderán que el ecoturismo es una alternativa de trabajo responsable en el contexto ambiental, sociocultural, educativo y práctico, que les generará ingresos económicos. Sobre todo debe ser sustentable en cuanto que garantice la explotación racional de los recursos naturales y al mismo tiempo la conservación y mejoramiento de los mismos.

## Objetivos

### *Objetivo general*

Analizar como el trabajo de las unidades domésticas es positivo al desarrollo sustentable comunitario en localidades con potencial ecoturístico y que practican esta actividad.

*Objetivos específicos*

Identificar y analizar las variables sociodemográficas y económicas, de las unidades domésticas de la zona de estudio.

Examinar las variables económicas, ambientales y ecoturísticas de las comunidades y su participación en el desarrollo sustentable comunitario.

Comparar las variables descritas con base en la actividad e inactividad ecoturística en las comunidades.

## Hipótesis de trabajo

A mayor trabajo de las unidades domésticas, mayor desarrollo sustentable comunitario en localidades que ejercen el ecoturismo.

## Metodología de la investigación

*Definición de variables en el estudio*

*Variable independiente (X): Trabajo de las unidades domésticas.* Es toda aquella actividad remunerada o no, encaminada a la producción de bienes y/o prestación de servicios, que realizan varias personas que viven bajo un mismo techo o vivienda particular y que pertenecen a un mismo grupo doméstico, cooperando con ello a su subsistencia; para nuestro propósito, se consideran como miembros del grupo doméstico a todas aquellas personas, con o sin parentesco, que son residentes habituales de la vivienda particular.

*Variable dependiente (Y):* Desarrollo sustentable comunitario. Es una forma de vida en comunidades urbanas o rurales que se basa en la explotación de los recursos naturales para su subsistencia, respetando la biodiversidad existente y su reproducción, con la finalidad de que las generaciones futuras los posean y eviten su destrucción; es en el ámbito comunitario donde la sustentabilidad tiene mayor arraigo y es la célula de la sustentabilidad nacional y global.

*Variable interviniente (Z):* Ecoturismo. Es una actividad económica y social derivada de la oferta turística, el deseo de conocimiento de espacios naturales y su biodiversidad, y la necesidad de conservar el medio ambiente para las nuevas generaciones; ello contribuye a la preservación del patrimonio natural, cultural y

al fomento del desarrollo sustentable, tanto por parte de los visitantes como de las poblaciones anfítrionas o comunidades, generalmente indígenas, quienes se benefician con una mejor calidad de vida.

## Marco de referencia

La diferencia entre el *Programa de Manejo* (INE, 2000) y el *Diagnóstico de la Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla* (UJAT, 2002) en cuanto al número de *localidades existentes 72 y 136 respectivamente,* es significativo, por lo cual se tomó la decisión de elaborar un nuevo listado de localidades para llevar a cabo la presente investigación, respetando la ubicación, zonificación y limites extremos establecidos en el decreto del 6 de agosto de 1992, que crea la *Reserva de la Biosfera Pantanos de Centla.*

Con base al trabajo cartográfico-documental se obtuvieron los resultados siguientes: se determinaron 120 localidades con una población de 20,461 habitantes, de los cuales, el 77% pertenecen al municipio de Centla; el 15% a Jonuta y 8% a Macuspana. Las localidades registradas en el catálogo del LNEGI, están distribuidas geográficamente de la manera siguiente: 57.5% en Centla, 35% en Jonuta y 7.5% en Macuspana. De las 120 localidades se seleccionaron 24 localidades con potencial ecoturístico como marco de muestreo, excluyendo aquellas localidades sin vocación para esta actividad. Éstas son:

**Localidades con potencial ecoturístico en la** RBPC

| | *Localidad* | *Viviendas* | *Municipio* |
|---|---|---|---|
| 01 | ídolos, Los | 71 | Centla |
| 02 | Barra de San Pedro (San Pedro y San Pablo) | 83 | Centla |
| 03 | Tres Brazos (Cocalito) | 96 | Centla |
| 04 | Arroyo Polo 3 ra. sección (Polo) | 33 | Centla |
| 05 | Nueva Esperanza de Quintín Arauz | 92 | Centla |
| 06 | Faisán, El | 36 | Centla |
| 07 | Ribera Alta 3ra. sección | 136 | Centla |
| 08 | San Juanito (Boca de Tres Brazos) | 25 | Centla |
| 09 | Limón de Simón Sarlat, El | 21 | Centla |
| 10 | Arroyo Polo 2da. sección | 100 | Centla |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11 | Arroyo Polo Ira. Sección | 16 | Centla |
| 12 | Luis Echeverría Álvarez | 17 | Centla |
| 13 | Palmar, El | 12 | Centla |
| 14 | Tembladeras | 27 | Centla |
| 15 | Punta El Manglar | 4 | Centla |
| 16 | Lázaro Cárdenas (El Guao) | 10 | Centla |
| 17 | Ribera Alta Salsipuedes (Salsipuedes) | 38 | Centla |
| 18 | Boca de Pantoja | 72 | Centla |
| 19 | Paso de Tabasquillo | 77 | Centla |
| 20 | Torno de la Bola | 45 | Jonuta |
| 21 | Francisco J. Mújica | 45 | Jonuta |
| 22 | Lic. Elpidio Sánchez Pérez | 27 | Jonuta |
| 23 | San José (Encarnación San Pedro) | 4 | Jonuta |
| 24 | Buenos Lirios | 7 | Jonuta |
| | Total | 1094 | |

Fuente: elaboración propia.

## Diseño de muestreo

Para llevar acabo el *muestreo aleatorio estratificado,* se procedió de la manera siguiente: *como elementos poblacionales* (N) se eligieron 1094 viviendas particulares habitadas de acuerdo al Censo de Población y Vivienda de 2000. Como *unidades de muestreo* se definieron las 24 localidades seleccionadas con potencial ecoturístico y se conformaron 2 *estratos* (L). El primero agrupa a 7 localidades que ya realizan actividades ecoturísticas, y el segundo, agrupa a 17 localidades que tienen potencial ecoturístico pero que aun no desarrollan esa actividad.

Se obtuvo una *muestra irrestricta aleatoria* de cada estrato mediante la formula siguiente:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)\,d + pq}$$

Donde:
n = Tamaño de la muestra.
N = Tamaño de la población.

p = Probabilidad de éxito,
q = Probabilidad de fracaso.
D = Error de estimación.
Se requiere alguna notación adicional:
L = Número de estratos.
Ni = Número de unidades maestrales en el estrato i.

El error de estimación, se obtiene con la formula de estimación de proporción o promedio poblacional siguiente:

$$D = \frac{B^2}{Z^2}$$

Donde:
B = Límite para el error de estimación (se propone de acuerdo a las unidades de medida que tiene el parámetro poblacional).
Z = Probabilidad de confianza por intervalo o puntual = 2.

## Tamaño de la muestra

Sustituyendo en las formulas correspondientes tenemos:
Error de estimación (D):

$B = 0.08$
$Z = 2$

$$D = \frac{(0.08)^2}{(2)^2} = \frac{0.0064}{4} = 0.0016$$

Tamaño de la muestra (n):

$N = 1094$
$p = 0.50$
$q = 0.50$
$D = 0.0016$

$$n = \frac{1094\,(0.50)\,(0.50)}{1093\,(0.0016)+(0.50)(0.50)} = \frac{273.5}{1.9988} = 136.83 = 140$$

## Elementos de la muestra por estrato

**Estrato 1. Localidades con actividad ecoturística**

| *Localidad* | *Viviendas* | *Intervalos* | *Fi* | *1/K* |
|---|---|---|---|---|
| ¡ Tres Brazos (Cocalitos) | 96 | 1-96 | 14 | **7 j** |
| \| Arrollo Polo 3ra. sección | 33 | 97-129 | 6 | **6 j** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Rivera Alta 3ra. sección | 136 | 130-265 | 17 | 8 |
| San Juunito (Boca de Tres Brazos) | 25 | 566-290 | 1 | 25 |
| Arrollo Polo 2da. sección | 100 | 291-390 | 13 | 8 |
| Arrollo Polo Ira. sección | 16 | 391-406 | 1 | 16 |
| Punta *E]* Manglar | 4 | 407-410 | 1 | 4 |
| Total | 410 | | 53 | |

Fuente: elaboración propia.

$$N1 = \frac{410}{1094} = 0.375 \times 140 = 52.5 = 53 \text{ viviendas}$$

**Estrato 2. Localidades sin actividad ecoturística**

| *Localidad* | *Viviendas* | *Intervalos* | *Fi.* | *1/k* |
|---|---|---|---|---|
| ídolos, Los | 71 | 1-71 | 14 | 5 |
| Barra de San Pedro (San Pedro y San Pablo). | 83 | 72-154 | 8 | 10 |
| Nueva Esperanza de Quintín Arauz | 92 | 155-246 | 13 | 7 |
| Faisán. El | 36 | 247-282 | 7 | 5 |
| Limón, El de S. Sarlat | 21 | 283-303 | 3 | 7 |
| Luis Echeverría Álvarez | 17 | 303-320 | 2 | 8 |
| Palmar, El | 12 | 321-332 | 1 | 12 |
| Tembladeras | 27 | 333-359 | 3 | 9 |
| Lázaro Cárdenas (El Guao) | 10 | 360-369 | 0 | 0 |
| Rivera Alta Salsipuedes (Salsipuedes) | 38 | 370-407 | 4 | 9 |
| Boca de Pantoja | 72 | 408-479 | 10 | 7 |
| Paso de Tabasquillo | 77 | 480-556 | 10 | 7 |
| Torno de la Bola | 45 | 557-601 | 2 | 22 |
| Francisco J. Mújica | 45 | 602-646 | 7 | 6 |
| Lic. Elpidio Sánchez Pérez | 27 | 647-673 | 2 | 13 |
| San José (Encarnación San Pedro) | 4 | 674-677 | 0 | 0 |
| Buenos (Nuevos) Lirios | 7 | 678-684 | 1 | 7 |
| Total | 684 | | 87 | |

Fuente: elaboración propia.

$$N2 = \frac{684}{1094} = 0.625 \times 140 = 87.5 = 87 \text{ viviendas,}$$

$$\mathbf{N1 + N2 = 53 + 87 = 140}$$

## Método e instrumento de medición

Se seleccionó el *método* de *entrevistas personales* por ser el más confiable en su aplicación. Como instrumento de medición se utilizó un *cuestionario* con preguntas cerradas y niveles de medición *nominal* y *de razón*, propias de un estudio descriptivo, con 102 ítems, 54% corresponden a mediciones sobre el trabajo en las unidades domésticas y 46% a mediciones sobre desarrollo sustentable comunitario y ecoturismo. En la codificación y análisis se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) y el programa Microsoft Excel.

Para realizar lo anterior, se procedió a elaborar un *cuestionario mixto*, ya que se estableció un formato vertical para las preguntas simples y un formato horizontal para las preguntas en serie, el cual fue sometido a prueba piloto en dos de las localidades seleccionadas como unidades de muestreo; a manera de resultado se obtuvo la inclusión de nuevas preguntas y la eliminación o corrección de otras, permitiendo la elaboración de una guía de llenado del mismo. Por tratarse más de un instrumento de recolección de datos, que de un instrumento de medición de valores o actitudes, no fue necesaria la aplicación de técnicas para calcular su confiabilidad y validez, sobre todo que el estudio es necesariamente descriptivo y compara cuantitativamente ambos estratos; no obstante su validez, está dada por el número de ítems que incluye el instrumento de medición y, su confiabilidad, se basa en que para su construcción se utilizó la Encuesta Nacional de Ingresos Gastos de los Hogares 2000; la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003, y las listas de Indicadores de Desarrollo Sustentable en México propuesto a las Naciones Unidas, todo ello, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Para su aplicación se capacitó a 23 estudiantes de la carrera de Sociología como *entrevistadores*, de ellos, se seleccionaron a tres coordinadores de grupo y se asumió la coordinación general por el responsable de la investigación. En la capacitación se invirtieron 12 horas de trabajo en aula y ocho horas de práctica de campo.

El *trabajo de recolección* se organizó a través de cuatro rutas, tres en el municipio de Centla y una en el municipio de Nacajuca, contando con la autorización de la Dirección de la Reserva, otorgada con oficio No. RBPC/144/2004 de fecha 6

de abril de 2004, mismo que fue entregado a las autoridades comunitarias para su conocimiento y aprobación correspondiente, recogiendo la evidencia de rigor. Se levantaron en total 162 *encuestas*, que incluyen las 140 determinadas por el tamaño de la muestra más 22 adicionales para reposición; el tiempo de trabajo de campo en la recolección de la información fue de 48 horas de trabajo, compuesto de cuatro jornadas de 12 horas cada una.

El material utilizado consistió en un minibús proporcionado por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), una cámara de video, una cámara fotográfica, 20 tablas de apoyo, 4 mil hojas blancas tamaño carta para cuestionarios, guías de llenado y rutas de trabajo, 25 sobres tamaño legal para expedientes comunitarios, así como también, lápices, gomas, sacapuntas y gafetes para los entrevistadores. Para el procesamiento de la información se utilizaron dos equipos de cómputo con su mobiliario y una unidad de disco extraíble (USB).

Dentro de las *limitantes* a mencionar destacan la escasa experiencia de los entrevistadores en este tipo de trabajo; el poco adiestramiento en el manejo de programas informáticos para el análisis y la recolección de datos; y el difícil acceso a algunas localidades ya que su única vía de comunicación son los ríos y la utilización de lanchas con motor fuera de borda, encarecieron el costo de la investigación. Mención especial merece la falta de un catálogo de localidades que de manera oficial señale las localidades que pertenecen a la Reserva, ya que los existentes, difieren sobremanera en el número de localidades a considerar.

## Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación son de tipo general, provenientes de las tablas y gráficas que se localizan en el disco compacto anexo y cuyo análisis porcentual de resultados se detalla en el capitulo tercero. De acuerdo con Hernández Sampieri (2003: 10), para generar conocimiento el enfoque cuantitativo se fundamenta en el método hipotético deductivo, considerando las siguientes premisas:

1. Delineamos teorías y de ellas derivamos hipótesis las cuales se someten a prueba utilizando los medios de investigación apropiados.
2. Si los resultados corroboran las hipótesis o son consistentes con estas se aportan evidencias en su favor, si se refutan, se descartan en buscas de mejores explicaciones e hipótesis.

## Sobre las viviendas de las unidades domésticas

- De acuerdo con su tipo y aspecto las viviendas son en su mayoría en ambos estratos, casas solas o independientes y en segundo lugar con poca presencia, las casas unidas por muros, paredes o techos. Lo anterior es resultado de que cuando se forma una nueva familia, existe la costumbre de cederle un espacio de terreno para que construya su propia vivienda; sin embargo, el segundo estrato se encuentra ligeramente en desventaja sobre el primero, ya que se pudieron observar viviendas en cuartos de vecindad y en locales no construidos para casa habitación, como bodegas y galeras. De acuerdo con su aspecto, las viviendas son en su mayoría pobres y en menor escala están las viviendas normales, no existiendo diferencia significativa en los estratos.
- Las viviendas son preponderantemente propias en terreno particular, le siguen las de terreno ejidal y asentamientos irregulares para los dos estratos. No obstante, la situación favorece al primer estrato, ya que en su gran mayoría las viviendas propias se asientan en terrenos particulares y en el segundo estrato, casi la mitad de las viviendas están en terrenos ejidales e irregulares.
- En el primer estrato las viviendas tienen hasta seis cuartos sin contar cocina baños y pasillos y, de los cuales utilizan para dormir cinco, en el segundo estrato, solo tres habitaciones y todas se utilizan para dormir. En ambos estratos la cantidad de viviendas con cuarto exclusivo para cocinar es muy similar. En su estructura la vivienda es afín en los dos estratos, en la mayor parte de las construcciones se observan materiales inertes (ladrillo o block, lámina de asbesto, metálica y de cartón), en un segundo término aparecen los materiales de la región (carrizo, bambú, palma, madera y guano).
- En lo que atañe a los servicios, el total de las viviendas en el primer estrato cuentan con agua, mientras que algunas viviendas del segundo estrato dependen solo del agua de lluvia ya que ni pozos pueden construir debido a que el manto friático se encuentra salinizado. En cuanto al servicio sanitario, casi la totalidad de las viviendas en ambos estratos cuentan con baño con taza o letrina y, en un buen porcentaje de manera exclusiva, pero existen todavía casos de viviendas sin este servicio, por lo que defecan a ras de suelo; referente a las aguas negras y grises, los dos estratos no cuentan con red pública de drenaje, por lo que se han implementado los "drenajes internos" sobre todo en el primer estrato, no obstante, casi en la mitad de las viviendas de los dos estratos, estos van a parar a terrenos a cielo abierto o, a cuerpos de agua adyacentes, contribuyendo a la contaminación ambiental. Con respecto a la basura, en la mayoría de las viviendas la queman o la entierran, ambas formas conta-

minan, siendo la primera opción la preferida en el segundo estrato, de todas maneras la segunda opción es ilusoria ya que cuando llega la inundación la basura enterrada sale a flote y termina esparciéndose en los terrenos o cuerpos de agua.

- Casi la totalidad de las viviendas de los dos estratos cuentan con servicio de energía eléctrica siendo la principal fuente proveedora la Comisión Federal de Electricidad (CFE), pero también las plantas eléctricas particulares y los acumuladores, cooperan con ello. Las viviendas que carecen de este servicio es porque viven en extrema pobreza y la prioridad es otra. La telefonía, sobre todo la celular, se ha incrementado por igual en los dos estratos; las viviendas que tienen algún tipo de teléfono, lo dan prestado y cobran por su uso. El combustible más utilizado para cocinar es la leña en el estrato dos y el gas en el estrato uno, lo anterior se explica por su cercanía con los centros distribuidores.
- El equipamiento en las viviendas es precario en el primer estrato, cuatro de cada cinco viviendas cuentan con algún vehículo propio, pero la mayoría son bicicletas, motocicletas y lanchas sin motor, canoas o cayucos. En el segundo, estrato la razón es dos de cada tres viviendas. Con respecto a los aparatos domésticos, la mayor parte de las viviendas de los dos estratos cuentan con algunos de ellos, siendo los más importantes: radio o radio grabadora, televisión, ventilador, refrigerador, lavadora, plancha eléctrica, molino de mano y eléctrico. Cabe destacar que el uso de refrigeradores en el estrato uno, casi duplica a los del estrato dos y que el uso de computadoras se presenta solo en el estrato uno.
- Los créditos para ampliación y mejoramiento de la vivienda son escasos favoreciendo al segundo estrato y la mayoría han sido otorgados por el ayuntamiento municipal, lo que explica en parte la sustitución de materiales de la región, por materiales inertes, pero que además, contribuye a evitar la tala de árboles maderables.

## Sobre los miembros de las unidades domésticas

- El promedio de habitantes por unidad doméstica es de cinco miembros en cada estrato; de igual manera se destaca que la gran mayoría de ellas están formadas por familias nucleares (padre, madre e hijos), y en menor escala por familias ampliadas (familia nuclear más otros parientes). Asimismo, la composición por sexo en cada estrato, es dominada ligeramente por las mujeres y en cuanto a los grupos de edad, más de la mitad de la población en los dos

estratos, se ubica entre los doce y treinta y nueve años, la cual se considera como la de mayor fuerza de trabajo productivo. En cuanto al estado civil, en ambos estratos, la población es, en más de la mitad solteros y en segundo lugar los casados.

- La condición de alfabetismo es ligeramente mejor en el estrato uno, por lo consiguiente existe más analfabetismo en el estrato dos. Actualmente, para ambos estratos, dos de cada cinco habitantes asisten a la escuela que en su totalidad son públicas y, de los que asisten cuando menos uno recibe beca educativa en dinero proveniente de instituciones públicas, preponderantemente del programa Oportunidades. En cuanto al nivel de instrucción alcanzado, es ligeramente favorable al estrato uno en preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; pero el nivel superior favorece al estrato dos, ello debido a que en él, se contempla el Centro Integrador de Quintín Arauz, cuya población actual se aproxima a los dos mil habitantes. El nivel promedio de escolaridad en ambos estratos es de poco más de cuatro años.

## Sobre el trabajo de las unidades domésticas

- En cuanto a la condición de actividad de los miembros de doce años y más de las unidades domésticas, la situación es muy similar en ambos estratos, donde sólo dos de cada tres elementos en edad de trabajar se dedican a alguna actividad y casi la totalidad de ellos, solo tienen un trabajo; así como también, cuatro de cada cinco personas, trabajan por su cuenta. En lo que se refiere a la residencia de su trabajo, casi la totalidad en los dos estratos lo hacen en su propia comunidad, lo que habla bien de su "arraigo comunitario".
- Las actividades económicas más desarrolladas en las unidades domésticas en los dos estratos, son la pesca y las actividades domésticas basadas en la cría de traspatio, el cultivo de parcelas, la preparación de alimentos y la limpieza de ropa y vivienda; la agricultura, la ganadería y el comercio están presentes, pero no son significativos, los datos al respecto favorecen al primer estrato. El sector privado, representado por los que trabajan por su cuenta y el sector social, por los cooperativistas, son los que predominan en los diferentes estratos.
- De los miembros de las unidades domésticas que trabajan y obtienen algún beneficio o pago por su fuerza de trabajo, dos de cada tres lo reciben en dinero o dinero y especie y, el restante no recibe nada, pero a cambio obtiene casa, comida y eventualmente alguna prenda de vestir; los periodos de pago más comunes son diario y semanal y, el tiempo de trabajo empleado diariamente

oscila entre ocho y doce horas. Los ingresos netos mensuales de las unidades domésticas provienen de *remuneraciones al trabajo* (sueldo, salario o jornal); *otros ingresos* (rentas, intereses, negocios y cooperativas); y, *transferencias* (jubilaciones, pensiones, becas y apoyos económicos de programas sociales); siendo el primer rublo el más importante, donde se puede determinar que cuatro de cada cinco unidades domésticas reciben menos de dos SMPN, y también se puede apreciar que, a menor salario mínimo, mayor percepción de transferencias. De todo lo anterior, los datos favorecen minimamente al estrato uno.

## Sobre el desarrollo sustentable comunitario

- De acuerdo con sus recursos naturales, las comunidades son eminentemente pesqueras, pero su aprovechamiento es mayor en el estrato uno. En contrapartida la explotación de aves, mamíferos y crustáceos es predominante en el estrato dos. La flora aporta a las comunidades árboles de mangle, tinto y frutales, cuya utilización es superior en el estrato uno. De todas maneras, estas acciones no benefician a ningún estrato, ya que la disposición de los recursos naturales en exceso altera el ecosistema, condenándolo a su desaparición.
- Las tradiciones populares más arraigadas en las comunidades de los dos estratos, son las fiestas patronales y las celebraciones de *semana santa*. Por lo que respecta a las artesanías, se producen algunas favoreciendo al segundo estrato, las más comunes son los bordados, tejidos, cerámica, madera y petates.
- Los servicios públicos en las comunidades de los dos estratos son limitados. Las instituciones educativas del nivel preescolar y primaria están presentes casi en todas las comunidades, no así las de secundaria y bachillerato que sólo cubren a la mitad de ellas. Los servicios médicos públicos sólo atienden a cuatro de cada cinco comunidades y las principales vías de comunicación utilizadas por igual son las carreteras y los ríos. El transporte público de automotor, compite a la par con el transporte pluvial de lanchas con motor fuera de borda, dando servicio a dos terceras partes de las comunidades de ambos estratos. De igual manera, los principales servicios públicos que poseen, más de la mitad de las comunidades son: pavimentación, banquetas, energía eléctrica y delegación municipal; además en el estrato dos sobresalen los embarcaderos de lancha.
- La política social está presente en orden de importancia, por los programas Oportunidades; Procampo y Diconsa, que benefician a más de la mitad de las comunidades de ambos estratos, favoreciendo marcadamente el primero de ellos, al

estrato dos. También, aunque de manera incipiente se están desarrollando proyectos productivos picolas, agrícolas, pecuarios y avícolas, impulsados por los tres niveles de gobierno a los cuales se les visualiza un futuro prometedor.

- Los problemas ambientales subsisten en cuatro de cada cinco comunidades, sobre todo la contaminación del agua y del suelo y en menor grado, del aire. Esta situación es más preocupante en el estrato uno que en el dos, pero la explotación maderable con fines comerciales y la deforestación para potreros es mayor en el estrato dos, además, que estas acciones amenazan la desaparición de especies animales (venado, tepezcuintle, faisán, mojarras, tortuga blanca, etc.) y vegetales (caoba, cedro, tinto, etc.). Por otra parte las inundaciones que se presentan anualmente en la zona, afectan a casi la totalidad de las comunidades de de los dos estratos.

## Sobre ecoturismo

- El potencial ecoturístico de ambos estratos es innegable, y se basa fundamentalmente en el medio físico que rodea a sus comunidades, mismo que se compone por pantanos y en menor escala por manglares y selva mediana. Algunas comunidades brindan la posibilidad de practicar deportes acuáticos tales como: pesca deportiva, buceo, natación y esquí acuático; también es factible la instalación de campamentos para la observación de flora y fauna silvestres. La primera de ellas, esta representada por manglares, tíntales, palmares, pastizales, árboles frutales y plantas medicinales; la segunda, se sustenta por orden de importancia en peces, aves, reptiles, crustáceos, anfibios y mamíferos. Hay que reconocer que los estudios científicos en la zona son escasos y los que existen, en su mayoría fueron auspiciados por instituciones públicas.
- Si bien las actividades turísticas siempre han estado presentes en las comunidades de los estratos, no se han llevado a cabo con un enfoque ecológico. En la actualidad con la difusión y puesta en operación el ecoturismo, la visita de quienes demandan este tipo de turismo alternativo, a pasado a ser de ocasional a diaria; entre las actividades que desarrollan los visitantes están los recorridos por los pantanos, la observación de fauna silvestre y la práctica de deportes acuáticos como la natación. Sin embargo algunas de las debilidades de la actividad en la zona son, la capacitación para el buen desempeño de su trabajo, así como, la concientización de la importancia del ecoturismo.

- La preservación del patrimonio natural es de vital importancia para las comunidades de los estratos ya que, la mayoría de los alimentos que consumen provienen de la naturaleza y, en segundo término, de la producción de *traspatio* y comunitaria, por lo que su dependencia de la comercialización y de productos industrializados es mínima. En tal sentido, es notoria aunque no suficiente, su contribución para evitar la destrucción del medio ambiente, que se sintetiza en evitar que tiren basura a terrenos baldíos, ríos, lagunas, etc., no permitir la tumba, roza y quema de matorrales y selvas; no consentir la captura o muerte de animales silvestres y, respetar las vedas de pesca establecidas. Lo anterior cobra fuerza cuando se sabe que, casi la totalidad de las comunidades tienen conocimiento de que forman parte de los pantanos de Centla y que la RBPC, es un área natural protegida por los gobiernos federal y estatal.
- Dentro del análisis regional se puede observar que el desarrollo económico y la población van de la mano. Si bien la región Grijalva, es ligeramente menor en superficie que la región Usumacinta, se conoce que es concentradora de actividades de todo tipo, como las comunicaciones, el comercio, los servicios financieros, la actividad petrolera, las instituciones de educación superior, etc., pero sobre todo, se ha convertido en un polo de atracción para la población ya que en ella viven cuatro de cada cinco habitantes. Esta situación beneficia indirectamente al medio ambiente en la región Usumacinta y a la vez, la hace más atractiva para las actividades ecoturísticas.

En términos generales, se puede afirmar que los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada en la investigación, ya que son consistentes con esta y aportan evidencia a su favor. No obstante, se acepta con todas las reservas del caso, ya que la variable dependiente (desarrollo sustentable comunitario) podría estar influenciada por otras variables como las vías y medios de comunicación, la cercanía al puerto de Frontera o, a la ciudad de Villahermosa, las cuales favorecen más a las comunidades del primer estrato y por ende a la variable independiente (trabajo de las unidades domésticas), aparentando su determinación.

## Referencias

Acosta Córdova y Carlos y Mónica Pérez (1998), "La pobreza, el INEGI, oculta los datos", *Revista proceso* núm. 1134, México.

Adler de Lomnitz, Larissa (1998), *Como sobreviven los marginados,* Decima cuarta edición, México, Siglo XXI.

Anda Gutiérrez Cuauhtémoc (2000), Estructura socioeconómica de México (1940-2000)", México, Limusa.

Amienta Aída y Pedro Azuara (2002), "Diagnóstico de la reserva de la biosfera pantanos de Centla", en Alberto Sánchez (coord.), *México, Informe final*, Inédito.

Borizov E. F. y otros (1980), "Diccionario marxista de economía política", México Quinto Sol.

Cordera Rolando y C. Tello (1998), *Recursos naturales y desiguales, en la desigualdad en México*, México, Siglo xxi.

Calzada Falcón Fernando (1977), *Desarrollo sustentable en Tabasco, posibilidades y limitaciones*, México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Cárter E. and G. Lowman (1994), *Ecotourism A Sustainable Option?"*, London, John Wiley & Sons.

Ceballos Lascuráin Héctor (1994), "Ecoturismo en Centroamérica", reporte técnico para la OMT/UNDP, proyecto CAM/790/01 1, México.

Centro de Estudios Agropecuarios (2001), *Turismo rural y ecoturismo*, México, grupo editorial Iberoamérica, México.

Centro Nacional de Desarrollo Municipal (2000), *Enciclopedia de los municipios de México*, t. 4., disco compacto, México, CEDEMUN-Secretaría de Gobernación.

Congreso Constituyente de Querétaro (1999), *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, España, Océano.

Consejo Estatal de Población (2002), *Programa estatal de población 2002-2006*, México, Gobierno del Estado de Tabasco.

Chayanov Alexander V. (1979), *La organización de la unidad económica campesina: introducción, en economía campesina*, Orlando Plaza J. (coord.), Lima Perú, Centro de estudios y promoción del desarrollo.

De la Torre Padilla Osear (1981), *El turismo, fenómeno social*, México, Fondo de cultura económica.

De Oliveira Orlandina y Vania Salles (1989), *Acerca del estudio de los grupos domésticos: un enfoque Socio-demográfico, en grupos domésticos y reproducción cotidiana*, México, Porrúa.

Fondo Nacional de Fomento al Turismo (1998), *Desarrollo turístico de los pantanos de Centla*, informe final, México, (fotocopia).

Guajardo Paz (2001), "Comunidad doméstica", en Torcuato S. Di Telia, y otros, *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. 2a., ed. Argentina, EMECÉ.

Gobierno del Estado de Tabasco (1994), "Acuerdo de actualización del programa estatal de desarrollo urbano y ordenamiento territorial del estado de Tabasco", *Periódico Oficial* (5406), México, Secretaría de Gobierno.

———————(1997), "Informe especial de la delegación de ecoturismo de Tabasco a la república de Costa Rica en Centroamérica", México.

_____(2002), "Plan estatal de desarrollo 2002-2006", México, Gobierno del Estado.

Goñi Arévalo Jorge Alberto (1998), "Los pantanos de Centla, en Jean Gerard Sidaner", *El edén recuperado,* México, Gobierno del estado de Tabasco.

H. Congreso de la Unión (1983), "Ley [federal] de planeación, gobierno del estado de Tabasco", México.

_____(2000), "Ley general de equilibrio ecológico y la protección al ambiente", México, *Diario Oficial de la Federación.*

H. Congreso del Estado de Tabasco (1997), *Constitución política del estado libre y soberano de Tabasco,* México, Gobierno del estado de Tabasco.

Hernández J. (1992), "Cambios en el uso agrícola de la tierra y sus principales determinantes socio-económicos en el municipio de Teapa, Tabasco (1980-1992)", Tesis de maestría en ciencias, Estado de México, Centro de Edafología, Colegio de Posgraduados.

Hernández Sampieri y otros (2003), *Metodología de la investigación,* México, Me Graw Hill, 3a ed.

Instituto Nacional de Ecología (2000a), *Áreas naturales protegidas de México,* México, Semarnap,

_____(2000b), *Programa de manejo de la reserva de la biosfera pantanos de Centla,* México, Semarnap.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2003), *Anuario estadístico del estado de Tabasco,* México, INEGI.

_____(2000), *Cuaderno estadístico municipal (Centla Jonutay Macuspaná),* México, INEGI.

_____(1997a), "Estado de Tabasco", *División territorial de 1810 a 1995,* México, INEGI.

_____(1997b), *Estadísticas del medio ambiente,* México, INEGI.

_____(1989), *Mapas topográfico?,,* México, INEGI

_____(2002), *Perfil socio-demográfico de Tabasco,* México, INEGI.

_____(2001), *Síntesis de información geografía del estado de Tabasco,* México.

_____(1999), *Tabasco hoy,* México, INEGI.

Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos (1988), *Ecología y conservación del Delta de los ríos Usumacintay Grijalva (memorias),* México, iNiREB-Gobierno del Estado de Tabasco.

Lachman Beth E. (1997), "Linking Sustainable Community Activities to Pollution Prevention: A Sourcebook. Rand", EE.UU.

Larios, R. J. y J. Hernández (1992), *Fisiografía, ambiente y uso agrícola de la tierra en Tabasco,* México, Universidad Autónoma de Chapingo.

Lastra Bastar Francisco (2000), *El sureste: una deuda pendiente,* México.

Meillassoux, Claude (1998), *Mujeres, graneros y capitales,* México, Siglo xxi.

Miller G. Tyler Jr. (1994), *Ecología y medio ambiente,* México, *Grupo editorial Iberoamérica.*

Mummert Gail (1994), *Tierra que pica,* México, El colegio de Michoacán.

Palma L. D. y otros (1985), *Caracterización de los suelos de Tabasco, uso actual, potencial y taxonomía,* México, SECUR-DESIC, Gobierno del Estado de Tabasco.

Plaza J. Orlando (1979), "Economía campesina: presentación (Coord.), "Centro de estudios y promoción del desarrollo", Lima Perú.

Petroleros Mexicanos (1997), "Exploración", resumen actualizado de las instalaciones ubicadas dentro de la reserva de la biosfera pantanos de Centla, México, Pemex, siPA-Distrito Ocosingo.

Pietri R. y C. Stern (1985), *Petróleo, agricultura y población en el sureste de México (documento de trabajo),* México, Colmex, Centro de estudios sociológicos.

Plata Filomeno (2002), *Historias de pantanos,* Espacios naturales y desarrollo sustentaba, A.C. México.

Poder Ejecutivo Federal (1992), "Decreto de la reserva de la biosfera pantanos de Centla", *Diario oficial de la federación* del 6 de Agosto de 1992, México.

_____(2001), *Plan Nacional de Desarrollo, 2001-2006,* Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Preston P. W (1999), *Una introducción a la teoría del desarrollo,* México, Siglo XXI.

Robertos Jiménez, Julio C. (1998), "Empleo y unidad doméstica en la frontera México-Belice", *Revista Mexicana del Caribe,* año III (6), México, ECOSUR, Instituto Mora de Quintana Roo.

Romero Gil Juan Carlos y otros (2000), "Caracterización de la reserva de la biosfera pantanos de Centla", en revista *Universidad y Ciencia,* vol. 15 (30) México, UJAT.

Rodríguez Ernesto (2002), *Lagunas continentales de Tabasco,* México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Ruckelshaus William D. (1989), *Hacia un mundo sustentable,* Scientifíc American, Estados Unidos.

Ruiz Sandoval D. (1997), *Programa de ecoturismo en áreas naturales protegidas de México, en concepción y perspectivas del ecoturismo en México,* Arturo Carballo Sandoval, México, Semarnap-SECTUR.

Scheaffer Richard L. y otros (1987), Elementos de muestreo, México, Grupo editorial Iberoamérica.

Secretaría de Desarrollo Social (2002a), "Acuerdo que tiene por objeto establecer las microregiones identificadas por su condición de rezago y marginación conforme a indicadores de pobreza para cada región, estado y municipio", México, *Diario oficial de la federación* del 31 de enero de 2002.

———(2002b), "Contigo", Una estrategia de desarrollo social y humano, documento preliminar, disco compacto, México, Indesol-Sedesol.

Secretaría de Desarrollo Social y Protección Ambiental (1997), "Carta geográfica municipal (Centla, Jonuta y Macuspana)", México, gobierno del estado de Tabasco.

Secretaría de Desarrollo Social y Protección Ambiental (2001), "Marco normativo ambiental del estado de Tabasco", México, Gobierno del estado.

Secretaría de Desarrollo Social y Protección del Medio Ambiente (2003), "Programa estatal de desarrollo social y protección del medio ambiente", 100 Acciones para el desarrollo sustentable, México, Gobierno del Estado de Tabasco.

Secretaría de Fomento Económico (2000), "Memoria de gestión de la secretaria de fomento económico del estado de Tabasco 1995-2000", disco compacto, México, SEFOE.

Selby Henry A. y otros (1994), *La familia en el México urbano: mecanismos de defensa frente a la crisis 1978-1992,* México, Consejo Nacional para la cultura y las artes.

Toledo Ocampo Alejandro y otros (1983), *Como destruir el paraíso, El desastre ecológico del Sureste,* México, Océano.

Wall Geoffrey (2000), "Desarrollo sostenible", en Jafar Jafari, *Enciclopedia del Turismo",* España, Síntesis.

Wearing Stephen y otros (1999), *Ecoturismo, Impacto, tendencias y posibilidades,* España, Síntesis.

West R.C. y otros (1985), *Tierras bajas de Tabasco en el sureste de México,* 2a. ed., México, Gobierno del estado de Tabasco, ICT.

Zavala Cruz, Joel y Ofelia Castillo Acosta (2002), "Cambio de uso de la tierra en el estado de Tabasco", en Palma López D.J. y J. Cisneros D. (coords.), *Plan de uso sustentable de los suelos de Tabasco,* vol. II. México, ISPROTAB.

———(2003), "Uso del suelo y manejo en los cordones litorales de la reserva de la biosfera pantanos de Centla, Tabasco", en *Revista universidad y ciencia,* vol. 19, núm. 37. México, UJAT.

## Referencias electrónicas

Carballo Sandoval Arturo (mayo 2003), "Concepción y perspectiva del ecoturismo en México", disponible en www.planeta.com/planeta/98/0898ecotur.html.

Convención Ramsar (julio 2003), "Convención relativa a los humedales de importancia internacional especialmente como habitat de aves acuáticas", disponible en www.medioambiente.gov.ar/acuerdos/convenciones/ramsar/ramsarconv.htm

Chávez Carmona Arturo (junio 2003), ¿hacia un desarrollo sustentable? disponible en www.emorelia.com/ emorelia/documentales/dl.html

Dávila Poblete Sonia (junio 2003), "Lo posible e imposible del desarrollo sostenible", *El Caso de la Hidroagricultura*, disponible en www.serpiente.dgsca.unam.mx/piisecam-rer/davila.html

Gudiño Valdez Lorena (junio 2003), "Usumacinta, realidad amenazada", disponible en www.union.org.mx/articulos/usumacinta.html

Nieto Caraveo Luz María (1999), "En torno al criterio de sostenibilidad", disponible en www.ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP990114.pdf

# Las haciendas en el Tabasco porfiriano y su transformación después del movimiento revolucionario (1885 a 1950)

*Tania María Arias de la Fuente*

## Tiempo y espacio de investigación

Se estableció como primer corte cronológico el año de 1885, porque es cuando comienza a estabilizarse políticamente la entidad, después de sufrir dos intervenciones extranjeras y vivir las disputas entre las facciones políticas locales; además porque más o menos en este periodo comienzan a manifestarse algunas de las consecuencias de las políticas del gobierno porfírista en Tabasco, una es el inicio del gran acaparamiento de tierra provocada por la ley de deslindes de 1883, y otra es la consolidación de hombres políticamente poderosos que formaban cacicazgos regionales, tales como lo hicieron Simón Sarlat y Abraham Bandala. El segundo corte temporal fue el año de 1950, porque para ese momento ya se había terminado el "boom" de la Reforma Agraria, y sus efectos ya se habían dejado sentir en la reducción de las grades extensiones de tierras; el gobierno federal había adoptado una nueva política de fomento orientada al impulsar el sector industrial por sobre el primario, influyendo en ello fenómenos globales como la Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político mundial.

Además la conformación geográfico administrativa del estado de Tabasco, ya no sufrió durante ese periodo grandes cambios en sus limites y su conformación interna empezó a desarrollarse en este periodo, gracias, al auge poblacional que se dieron por las actividades económicas y mejoras en la higiene social del estado.

## Planteamiento del problema

En México las haciendas empezaron a aparecer a partir del siglo xvn y se fueron fortaleciendo durante el siglo xvm, en un principio eran de una extensión pequeña (entre 200 y 400 ha), pero fue durante el siglo xix cuando se consolidaron como grandes como unidades productivas de vastas posesiones de tierra. La importancia del estudio de las haciendas radica en la necesidad de explicar y comprender la gran diversidad de actividades económicas (agricultura, ganadería, silvicultura y a veces tenían pequeñas industrias artesanales), su producción (para el autoconsumo y algunas ocasiones para los mercados regional e internacional) y en los cambios que presentaban las sociedades regionales donde estaban establecidas.

Es importante destacar que en gran parte de la historiografía mexicana se había repetido una tesis antigua, la de Andrés Molina Enríquez, en la cual este autor señala que durante todo el siglo xix los hacendados mexicanos no se preocuparon por invertir en sus propiedades y tenían enormes extensiones de tierras sin producir. Estudios en años recientes como el de Alejandro Tortolero, han demostrado que durante el porfiriato una buena parte de los hacendados se beneficiaron con las políticas gubernamentales orientadas a mejorar el campo; muchos de ellos importaron tecnología de punta (arados, trilladoras, segadoras, y otras, impulsadas por máquinas de vapor, más tarde por electricidad), invirtieron en la construcción de vías de transporte y comunicación, adquirieron manuales y recibieron asesoría para trabajar la tierra.

Las principales perspectivas historiográficas que han contribuido a esclarecer las singularidades de la conformación y consolidación de las haciendas en México, son la historia empresarial y la historia regional. La primera de ellas se ha centrado en indagar los orígenes de la oligarquía decimonónica; las actividades de los hombres de negocios y su influencia en la política y el desarrollo e inversiones en los diversos sectores productivos en distintos espacios y tiempos. La historia regional por su parte, ha producido una compleja variedad de trabajos que se ocupan de estudiar las singularidades de un espacio que ha sido transformado por las relaciones establecidas entre los hombres que lo habitan, poniendo énfasis en las variables económicas y políticas; es decir, han tenido una ligera inclinación a estudiar procesos en los cuáles un espacio es afectado por los centros de producción de ciertas materias primas o mercancías, las rutas de comercialización y los mercados de distribución; así como las relaciones que han establecido las clases dominantes; cómo se ha modificado la vida de la clase media y baja; y sobre todo, cómo ha sido impactado ese espacio por estos fenómenos (Trujillo y Contreras, 2003); (Serrano, 1998); Martínez Assad, 1990); (Van Young, 1992).

Se han hecho varios estudios sobre las haciendas, principalmente en el centro de la república (Tortelero, 2001); (Miño, 1991); (Florescano, 1978); (Romero y Serrano, 1998). Pero para el caso de Tabasco, existen pocas referencias sobre estas unidades productivas. Los intentos más relevantes son los trabajos de Geney Torruco Saravia; Elias Balcázar Antonio; Marcela Tostado y María Eugenia Arias; Ana Lau J. y Ximena Sepúlveda, Jan de Vos y Jorge Luis Capdepont Ballina. Los dos primeros son estudios económicos que nos hablan de la economía general de Tabasco en eso periodos de estudio y que específicamente sobre las haciendas dicen poco o de una manera muy general, pero detallan la forma de apropiación de la tierra durante el siglo xix y principios del xx; las otras dos obras son monografías, una de Tabasco y la otra del porfiriato, lo cual las excusa de la responsabilidad historiográfica de analizar con profundidad las unidades productivas en cuestión, aunque destaca el aporte de tipología de las élites tabasqueñas y cómo se consolidaron. En los artículos de Jan de Vos y Jorge Luis Capdepont, se aportan elementos interesantes para introducirse en la comprensión del surgimiento de las haciendas, y enfatizan en la explotación de algunos recursos, los mercados regionales, y cómo aprovecharon las élites las políticas gubernamentales para apropiarse de la tierra, mejorar sus medios y formas de producción y, consolidar su poder a través de las redes de relaciones y complicidades (Torruco, 1994); (Tostado, 1985); (Arias, 1987); (De Vos, 1997) y (Capdepont, 2006).

Estas obras en conjunto nos dan algunos indicios para comprender un poco el surgimiento y consolidación de las haciendas en Tabasco, pero hace falta un estudio que aborde el problema con mayor profundidad. En otras palabras, lo que me propongo investigar es: el proceso mediante el cual se consolidan las haciendas en Tabasco durante el porfiriato y como estas se transforman de unidades económicas, con una gran diversidad de actividades productivas de influencia local o regional a unidades económicas con una gran influencia nacional o incluso internacional en las primeras décadas del siglo xx.

## Justificación

Según los estudios que se han hecho para otras zonas del país, la hacienda fue el motor de las economías regionales durante la segunda mitad del siglo xix y las primeras décadas del xx, pero como dichos trabajos se refieren primordialmente para el centro, occidente y norte de México, surgen ciertos cuestionamientos para el caso del sur-sureste del país. Quizá en este punto radica la importancia de este proyecto, ya que al estudiar las haciendas en el estado, se aportarán elementos

explicativos y teórico-metodológicos para comprender las singularidades de la economía tabasqueña respecto a otras regiones. Con este análisis de las haciendas también se conocerá un poco más acerca de varios aspectos de Tabasco, como son la vida cotidiana, la conformación de las redes político-económicas, el impacto de las políticas del gobierno federal en las entidades más alejadas del centro; cómo surge, se consolidan y transforman las haciendas, tratando de mostrar el impacto de las políticas gubernamentales, qué tipos de innovaciones tecnológicas se llevaban a cabo en estas unidades productivas y cómo fueron afectadas por el movimiento revolucionario; y desde luego, para hacer una tipología más completa de los élites, la clase media, los campesinos y comunidades indígenas de Tabasco.

Los aportes de esta investigación contribuirán a la estructuración de los interesados en los estudios históricos de Tabasco y el sureste del país estructuren explicaciones más apegadas a la realidad histórica regional del sureste del país, a diferencia de lo que hacen las historias generales y nacionales, que es sepultar con generalizaciones las singularidades de los diversos espacios vividos. Y por supuesto, para que comprendamos con mayor profundidad y claridad como ha sido el proceso evolutivo de nuestra economía, que era inicialmente agropecuaria pasando a ser sobre todo productora de energéticos fósiles y brindadora de servicios, en la segunda mitad del siglo xx.

Un motivo importante que nos llevó a elegir este tema en particular se debe en parte a la ausencia de bibliografía especializada sobre el mismo en lo que se refiere a Tabasco, aunque claro, la inexistencia no es una justificación del todo, (aunque es muy válida) pero me da la oportunidad de ser pionera en los estudios sobre las haciendas en la entidad. Esto por supuesto, es a la vez un reto y un compromiso que asumo con responsabilidad. Asimismo, pienso que los elementos explicativos y de análisis que se deriven de la investigación serán de mucha utilidad para comprender la historia económica de Tabasco, en el tránsito del siglo xix al xx.

Finalmente, el mayor interés surgió al encontrar con un archivo particular y la autorización del señor Raúl Abreu Marín para consultar y trabajarlo, en el que hay una vasta información sobre el origen, consolidación y transformación de la hacienda Chablé, ubicada en el municipio de Emiliano Zapata, en la zona de los Ríos, la cual fue muy importante en las últimas décadas del siglo xix y la primera mitad del xx, como un centro económico entre los municipios de Jonuta y Emiliano Zapata (Tabasco) y Palizada (Campeche), junto con la hacienda Reforma de don Amalio Ocampo, que fue el otro polo entre los municipios de Balancán (Tabasco) y Candelaria (Campeche).

## Objetivo principal

Examinar las transformaciones que se dieron en las haciendas en Tabasco en ese periodo a través del impacto que tuvieron las políticas de fomento económico del gobierno federal en el estado.

*Objetivos particulares*

- Analizar el proceso de surgimiento, consolidación y transformación de las haciendas.
- Explicar la influencia o algunas de las consecuencias de la Revolución mexicana en la transformación de las haciendas, tales como la Reforma Agraria y las nuevas políticas de fomento.
- Examinar las estrategias adoptadas por las élites para mantener y salvaguardar sus privilegios e intereses.
- Estudiar el impacto que tuvieron las haciendas en el tránsito de una economía agropecuaria a una de explotación de los recursos petrolíferos y prestadora de servicios.

## Metodología

Se abordará este proyecto de investigación desde la perspectiva de la historia económica regional porque es la que más se adapta a nuestros intereses, sobre todo porque en ella hay algunas categorías teórico-metodológicas que servirán para explicar mejor el problema de estudio. El espacio de análisis no necesariamente se circunscribe a las delimitaciones políticas administrativas de Tabasco, sino estará en función del problema planteado. Aunque es necesario aclarar que el investigador no debe tratar de insertar su problema de investigación en una metodología como si fuera una camisa de fuerza, sino ajustar esta última a las necesidades y retos que le plantea el primero.

Por lo anterior se puede decir que se incluirán varios conceptos de otras áreas o Ciencias Sociales, Sociología, Antropología como lo veremos a continuación con algunos de los conceptos que se abordarán en el presente estudio.

*Región.* Se entiende ésta como un espacio en el cual se desarrollan los acontecimientos relacionados a nuestro objeto de estudio y que al mismo tiempo la definen; en otras palabras, es una construcción teórica originada a partir de los cuestionamientos que hace el historiador a su problema de estudio para ubicarlo espacialmente, tomando en cuenta variables como centros de producción, mercados, redes sociales y espacio vivido.

*Espacio vivido. Es* retomado de Juan Pedro Viqueira para referirse al espacio que se ha visto trastornado en varios sentidos por los agentes humanos que lo habitan, es decir, el sentido de pertenencia que desarrollan las personas con el lugar en donde viven y tejen sus relaciones de amistad, compadrazgos y matrimonios por ejemplo. Tiene sus dificultades teóricas, pero es útil para abordar los estudios regionales, ya que nos da algunos elementos para ir acotando el espacio de estudio.

*Élite u oligarquía.* La entendemos como el grupo de personas que conforman una minoría y la cual comparte intereses en común (económicos, políticos y de prestigio) y características como orígenes, educación y que se encuentra en la cúspide de la pirámide del poder. Este grupo es dueño de los medios de producción y la tierra, de los puestos políticos de mayor importancia y poseedores de grandes capitales; despliega una estrategia en la cual teje una red.

*Red.* Relativa a los vínculos sociales, amistad y parentesco para mantener sus privilegios, bienes y ganancias.

*Hacienda.* Una unidad productiva, en la cual se pueden conjuntar diferentes actividades económicas, como agricultura (cultivos variados), ganadería, explotación de recursos forestales que se encuentran en sus alrededores o dentro de ella, pesca, pequeñas industrias o manufacturas de materias primas. Las características principales son la gran extensión de tierra, supeditada a una sola persona o familia, cuanta con una gran cantidad de peones o gente asalariada, su producción esta destinada a un mercado tanto a nivel regional como internacional (en algunos casos). Esta definición es el resultado de varias lecturas que he realizado y que retoman varias definiciones de haciendas sugeridas por diferentes autores.

*Hacendado.* Entenderemos que es el dueño, propietario de una hacienda. Una de las definiciones más claras de este concepto es de Nickel, la cual dice: "institución social y económica cuya actividad productora se desarrolla en el sector agrario, la cual está definida por las siguientes características primarias:

1. Dominio de los recursos naturales (tierra, agua).
2. Dominio de la fuerza de trabajo (recursos humanos).

3. Dominio de los mercados regionales-locales.
4. Exigencia de una utilización colonialista (constituyendo a la vez la legitimación de los puntos 1-3) (Herbert, 1997).

*Rancho.* Para hacer una diferencia clara y precisa entre éste y una hacienda. Nos referimos a una propiedad de mediana extensión que por lo regular se dedicaba a actividades productivas de autoconsumo y se encontraba a cargo de su propietario; o en su defecto podía ser parte de una hacienda y ser arrendada, es decir, la persona encargada de éste tenía que pagar una renta al hacendado o propietario del rancho, este concepto esta supeditado por otras definiciones como hacienda o comunidad.

*Innovación tecnológica.* Se sigue la pauta marcada por Alejandro Tortolero para referirse a la aplicación de una idea para modificar la maquinaria, tecnología y técnica en los distintos tiempos y espacios que contribuyan a mejorar la calidad en los estilos de vida y de trabajo de las personas. Como pueden ser la máquina de vapor, las herramientas de trabajo hechas con nuevos materiales como el acero industrial, y otros tipos de enseres para la época en que ubicamos nuestro estudio.

*Grupo social.* Iindividuos son agrupados [...] por sus acciones, las cuales pueden ser determinadas independientemente sin tener conocimiento de que otros puedan estar haciendo lo mismo incluso pueden ser completamente desconocidos pero estar movidos por lo mismo en este caso podría ser el dinero" (Weber, 2004).

## Cronograma

| *Periodo* | *Actividades* | *Resultados* |
|---|---|---|
| Febrero-junio 2008 | Lecturas, investigación en archivo y reacción | Entrega del primer capítulo de la tesis |
| Agosto-diciembre 2008 | Lecturas, investigación en archivo y redacción | Entrega del segundo capitulo y avances del tercero |
| Enero-agosto 2009 | Lecturas, investigación en archivo y redacción | Entrega del borrador final y presentación de la tesis a más tardar en septiembre de 2009 |

Fuente: elaboración propia

**Fuentes**

Las fuentes que se utilizarán para la elaboración de este proyecto se dividen en dos grupos principalmente, las obras que me proporcionarán los elementos teóricos y metodológicos para recopilar y analizar la información localizada, y las informativas sobre el tema de estudio, estas últimas se han clasificado en dos tipos: primarias (documentos de archivos, novelas históricas y narraciones testimoniales, informes y memorias de gobierno, periódicos oficiales) y secundarias (periódicos, revistas de la época y bibliografía producida sobre historia y economía de Tabasco y el sureste de México durante los siglos xix y xx).

Entre los archivos que planeo consultar se encuentran en el Archivo de Notarías (en resguardo de la Biblioteca Pública "José María Pino Suárez"); Archivo Histórico y Fotográfico de Tabasco; Archivo Histórico de la Casa Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (sede Tabasco) y el Archivo Histórico del Tribunal Superior de Justicia) y el Archivo General de la Nación (Distrito Federal). En ellos hay información valiosa sobre escrituras de compra-venta de propiedades, testamentos, disputas legales, actas constitutivas de empresas y compañías agrícolas, etc. No se descarta la posibilidad de encontrar otros archivos particulares que contribuyan aportando información valiosa para nuestro proyecto.

## Preguntas rectoras

- ¿Cuál fue la importancia económica, social y política de las haciendas en Tabasco?
- ¿Qué impacto tuvieron las políticas gubernamentales, tanto federales como locales, y la demanda internacional de materias primas en el surgimiento y consolidación de las mismas?
- ¿Qué papel desempeñaron las relaciones sociales establecidas entre las élites locales en la orientación y aplicación de las políticas gubernamentales dirigidas al campo?
- ¿Qué influencia tuvieron en la transformación o debacle de las haciendas como unidades productivas de gran importancia algunas consecuencias del movimiento revolucionario, tales como la Reforma Agraria, las nuevas políticas gubernamentales de fomento y las nuevas condiciones de trabajo en el campo?
- ¿Cuáles fueron los mecanismos utilizados por las élites regionales para conservar sus riquezas e intereses después del movimiento revolucionario?

## Hipótesis

En el periodo de estudio que va de 1885 a 1950 las haciendas jugaron un papel muy importante como unidades productivas que abastecían el comercio internacional de materias primas, además de ser centros económicos que satisfacían las necesidades de los mercados regionales e incluso internacionales. Debido a su importancia económica lograron convertirse en centros regionales que concentraban una gran cantidad de pobladores, y en algunos casos, comunidades aledañas a las haciendas se beneficiaron de éstas por ser fuentes de trabajo y abastecedoras de productos básicos (maíz, carne, panela, azúcar, cacao, etcétera).

Las haciendas mexicanas se consolidaron en el siglo xix, gracias a las políticas implementadas por los distintos gobiernos federales y locales; destacan los planes de fomento económico orientados en dos vertientes, por una parte el aprovechamiento de los terrenos baldíos o tierras muertas a través de las leyes de colonización, y otra los estímulos fiscales, otorgamiento de créditos y asesorías para el trabajo en el campo. Estos tenían el objetivo de mejorar la producción industrial y agropecuaria del país, y sobre todo, para diversificarla. Las políticas fueron aprovechadas por las élites regionales para conservar y aumentar sus riquezas, gracias a sus redes de relaciones con otros grupos, entre ellos funcionarios públicos de primer nivel locales y federales.

Algunos fenómenos derivados de la Revolución mexicana, como la llegada al poder de un nuevo grupo gobernante que procedía de una clase media y que promovió reformas que afectaban los intereses de la vieja oligarquía amparada por los gobiernos pofiristas; las nuevas condiciones de los mercados mundiales que demandaban otro tipo de materias primas; así como un nuevo sistema de trabajo en el campo, propiciaron en muchos casos el debacle de grandes haciendas, o la transformación de estas por la negociación de las élites con el nuevo gobierno, quien les permitió conservar sus privilegios y bienes a cambio de sufragar sus gastos o respaldar algunas decisiones políticas y programas económicos. Dicha oligarquía empleó nuevas estrategias para insertarse en los mercados regionales y nacionales, y el nuevo gobierno heredero de la Revolución encontró los recursos para impulsar su programa.

## Referencias

Altamirano Cozzi Graziella (1999) (coord.), *En la cima del poder. Élites mexicanas, 1830-1930, México,* Instituto de Investigaciones, doctor José María Luis Mora.

Arias María Eugenia, Ana LauJaiven y Ximena Sepúlveda (1987), *Tabasco: textos de su historia, México,* Gobierno del Estado de Tabasco e Instituto de Investigaciones, doctor José María Luis Mora.

Balcázar Antonio Elias (1994), "Historia económica de Tabasco, 1900-1940", en Rosa María Romo López (coord.), *Historia General de Tabasco,* t. 1, Historia social, Villahermosa, Gobierno del Estado de Tabasco: Secretaría de Educación, Cultura y Recreación/Dirección de Educación Superior e Investigación Científica.

Capdepont Ballina, Jorge Luis (2006), "Las haciendas en Tabasco durante el porfíriato. El caso de la familia Abreu y la hacienda Chablé", en *Anuario de Historia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,* vol. 2, México, UJAT/PIFI.

Cardoso Ciro (1998) (coord.), *México en el siglo xix (1821-1910), Historia económica y de la estructura social,* México, Nueva imagen.

De Vos Jan (1997) "Los linderos sudorientales al despuntar el siglo xx. Las fincas huleras en la frontera Chiapas-Tabasco: un experimento capitalista de principios del siglo", en Mario Humberto Ruz (comp.), *Tabasco: Apuntes de frontera,* México, Conaculta, Programa de Desarrollo Cultural del Usumacinta.

Chevalier Francois (1978), *La formación de los latifundios en México,* México, FCE, 1985.

Florescano Enrique (coordinador), *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina,* México, Siglo xxi.

Kaye Harvey J. (1989), *Los historiadores marxistas británicos., Un análisis introductorio,* España, Universidad de Zaragoza.

Martínez Assad Carlos (coord.) (1990), *Balances y perspectivas de los estudios regionales en México,* México, Universidad Nacional Autónoma de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades - Miguel Ángel Porrúa.

Miño Grijalva Manuel (comp.) (1991), *Haciendas, pueblos y comunidades. Los valles de México y Toluca entre 1530 y 1916,* México, Conaculta.

Molina Enríquez Andrés (1983), *Los grandes problemas nacionales,* México, Era.

Nickel Hebert J. (1997), *El peonaje en las haciendas mexicanas: interpretaciones, fuentes hallazgos,* México, Universidad Iberoamericana.

_____(1988), *Morfología social de la hacienda mexicana,* trad. Angélica Scherp y Alberto Luis Gómez, México, FCE.

_____(1989), *Paternalismo y economía moral en las haciendas mexicanas del porfiriato,* México, Universidad Iberoamericana, Puebla.

Pérez Herrero Pedro (1991) (comp.), *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional,* México, Instituto de Investigaciones, doctor José María Luis Mora - Universidad Autónoma Metropolitana.

Romero Ibarra, María Eugenia y Serrano Álvarez, Pablo (1998) (coord.), *Regiones y expansión capitalista en México durante el siglo xix,* México, Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad de Colima.

Ruiz Abreu, Carlos E. (1994), "Historia económica de Tabasco", siglo xix, en Rosa María Romo López (coord.), *Historia general de Tabasco,* t. 2, Gobierno del Estado de Tabasco.

Serrano Alvarez Pablo (1998) (coord.), "Pasado, presente y futuro de la historiografía regional de México", *Memorias del Congreso de Historiografía Regional,* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Torruco Saravia Geney, "Historia económica de Tabasco", siglo xix, en Rosa María Romo López (coord.), *Historia General de Tabasco.*

Tortolero Villasefior Alejandro (1998), *De la coa a la máquina de vapor, Actividad agrícola e innovación tecnológica en las haciendas mexicanas: 1880-1914,* México, Siglo xxi.

Tostado Gutiérrez, Marcela (1985), El Tabasco porfiriano, Tabasco, México, Gobierno del Estado de Tabasco.

Trujillo Bolio Mario y José Mario Contreras Valdéz (2003) (editores), *Formación empresarial, fomento industrial y compañías agrícolas en el México del siglo xix,* México, CIESAS.

Van Young Eric (1992) (ed.), "Mexico's regions", *Comparative History and Development,* United States of America, Center for U.S.-Mexican Studies: University of California.

Vargas González Pablo Elias (1993), *Lealtades de la sumisión, Caciquismo: poder local y regional en la Ciénega de Chápala,* México, El Colegio de Michoacán.

Viqueira Juan Pedro (19959, "Regiones naturales, regiones nominales y regiones vividas", Memoria: VI Simposio de Historia y Antropología Regionales, Universidad Autónoma de Baja California Sur, México.

Warman Arturo (2001), El campo mexicano en el siglo xx, México, Fondo de Cultura Económica.

Weber Max (2004), Economía y Sociedad, *Esbozo de sociología comprensiva,* México, Fondo de Cultura Económica.

_____(1993), Ensayos sobre metodología sociológica, Argentina, Amarrotu.

# Movimientos sociales y procesos de alineamiento a un marco maestro partidista. Caso Tabasco (1988-1996)

*Rogelio Gómez Alvarez*

Este artículo tiene como objetivo describir y analizar el proceso de *enmarcado* que configuró el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en la entidad tabasquefla. Donde con su dirigencia encabezó las diferentes manifestaciones sociales de protesta provocada por el desequilibrio socioeconómico en la región de Tabasco, pero también por la invasión y la contaminación de tierras y aguas utilizadas en el sector agropecuario que provocara la industria petrolera. De este modo, estas manifestaciones fueron alineadas en la formación de un "marco maestro" que dirigió políticamente el PRD.

Esta concepción de "marco maestro" es bastante cercana a la evidencia empírica que tomó el PRD ante las manifestaciones sociales que se dieron en la entidad tabasqueña en el periodo de 1988 a 1996, siendo que dentro de la postura de este partido se definieron tácticas y estrategias que tomaron los movimientos sociales en contra de las instituciones petroleras que son señaladas como culpables de los problemas de la contaminación, o de los problemas políticos que aquejaban en la entidad. Aunque, es importante recalcar que el PRD no fue el iniciador de la lucha en contra de las afectaciones de la industria petrolera, ya que esta tuvo su causa a mediados de los años setenta, cuando todavía el partido no tenía existencia.

Adoptamos el término de marco maestro porque nos lleva concretamente a la forma en que los movimientos sociales que se manifestaron en la entidad tabasquena llegaron ha ser determinados por la consigna de la política perredista. Ante esta concepción de acción colectiva partidista, es necesario ver la postura teórica denominada "marcos maestros" que exponen Snow, Berford, Chihu (2006), McAdam,

McCarthy y Zald, (1999), ya que consideramos que es un punto de referencia para dar claridad al objetivo de lo planteado en este trabajo. De acuerdo a estos autores, podemos comenzar definiendo al marco maestro como las acciones colectivas que se enmarcan en decisiones racionales generadas por actores que se manifiestan con base a metas específicas, como una reacción causada por crisis sociales coyunturales y un medio para lograr metas políticas (Chihu, 2006: 13). Donde la cultura y la ideología juegan un papel de parámetros específicos: como "significados orientados a la acción que inspiran y legitiman las actividades y las campañas de los movimientos" (Chihu, 2006: 190). Así, bajo el poder ideológico la acción colectiva de los "marcos" tiende a dar una dirección a los movimientos sociales. Todo eso determina una postura teórica que define conceptualmente al marco maestro como un "conjunto de creencias y significados orientados hacia la acción, que legitiman las actividades de un movimiento social" (Snow y Benfod, en Chihu, 2006: 10); y donde las acciones se dan en un proceso de alineamiento de acuerdo a los intereses de los individuos que llegan a tener coherencia en relación con el proceso enmarcador. En suma, se define este término, como "los esfuerzos estratégicos conscientes realizados por grupos de personas para forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismos que legitimen y muevan a la acción colectiva" (McAdam, McCarthy y Zald, 1999: 27).

Si el marco maestro tiene este sentido, para nuestro trabajo lo formulamos de otro modo, vista como la interpreta Snow y Benford (2006) y Blumer cuando exponen que "un marco maestro se puede prestar para que sea elaborado por distintos grupos agraviados ubicados en la sociedad, pero dicha elaboración extensiva puede no ser intensiva, en el sentido de no tener una repuesta evocativa profunda" (Snow y Benford, 2006: 130). Es más, se supone, que los seguidores de un movimiento, los marcos de referencias y las identidades forman parte de una "dura" realidad que condiciona, limita o hace posible la acción colectiva. Es decir, los actores de los movimientos sociales siguen ciertas pautas de acciones colectivas, con determinados marcos de referencias y ciertas identidades específicas (Blumer, en Hunt, Benfort y Snow, 2006: 183). Estas características condicionantes del marco maestro hacen que los movimientos sociales queden determinados por ciertas pautas específicas promovidas por la dirigencia del marco. En este sentido hacemos referencia a los movimientos sociales que encabezó el PRD y lo cual proporcionara el soporte ideológico de lucha. Hablamos así de un partido que tiende a capitalizar las manifestaciones sociales de protestas y la hace integrase a su organización partidista. Por tal motivo hacemos eco de esta postura enmarcado para reflexionar empíricamente sobre nuestro objeto de estudio.

Con el objeto de entender el origen y naturaleza de estos movimientos y la formación del marco maestro es necesario dar una introducción en forma breve de los antecedentes históricos del movimiento campesino y sus causas. Es necesario comenzar diciendo que los efectos del deterioro ambiental generado por la industria petrolera en la región de la Chontalpa crearon una serie de movimientos sociales en contra de ésta. Las primeras manifestaciones sociales tuvieron lugar en los municipios de Comalcalco y Cárdenas, donde los campesinos y pequeños ganaderos del lugar se unieron para exigir el pago de indemnizaciones por los daños causado por la industria petrolera. La búsqueda de la indemnización abarcó los diferentes actores productivos del campo. Siendo, según Fernando Tudela, que no fueron los campesinos de subsistencia o de infrasubsistencia quienes encabezaron estas demandas. Ya que, entre sus dirigentes destacaba un grupo de pequeños propietarios, copreros, cacaoteros o con intereses ganaderos, que buscaba una indemnización para resolver, de manera parcial y momentánea, la caída de los ingresos y los beneficios del campo (Tudela, 1992: 342).

Cabe señalar que no se pretende hacer un análisis profundo de las manifestaciones sociales del periodo histórico de 1975 a 1988; ni se pretende hacer una evaluación sobre la superficie contaminada por la industria petrolera, ya que el objetivo no es tal. Así que se hará una breve introducción para ubicar los primeros reclamos que se dieron en la entidad tabasqueña por los campesinos afectados por esta industria para luego analizar las primeras organizaciones formadas ante los reclamos por las afectaciones de la industria petrolera., y como estas organizaciones se envuelven en una postura partidista.

## Impacto petrolero y movimiento campesino

El deterioro extensivo que el petróleo causa al campo a mediados de los años setenta se vuelve un fenómeno agresivo para la actividad agrícola. Miles de hectáreas de tierras son perjudicadas por causa de la actividad petrolera. Los daños se dan por múltiples cuestiones: trazo de líneas y carreteras, colocación de bases o fosas para los desperdicios de perforación; "baterías" en que se acumulan las substancias extraídas, obstrucción y destrucción de alcantarillas y drenes hidráulicos con la consecuente inundación de las tierras, desborde de las presas de desperdicios químicos, quema contaminante de desperdicios, trastorno ecológico radical a causa de los mecheros -luz permanente, lluvia de sustancias químicas, intensificación calórica, etc.-, contaminación de mantos acuáticos que provocan muerte de ganado y pérdidas

de plantíos de semilla, salinización del agua, perjuicio de implementos agrícolas, como alambradas, posterías y otros *(Proceso,* núm.140, 9 de julio de 1979).

El aumento del precio del petróleo en el mercado mundial hizo como consecuencia que se diera una política de exportación de este producto con el fin de captar divisa para la economía nacional. Esto trajo una intensificación de la actividad petrolera en la región de Tabasco. Pero, debido al aumento de campos petroleros, redes de ductos, instalaciones de explotación, bombeo y baterías, que se asentaron en la zona, esto dejaba serias afectaciones en el campo, sin ofrecer alternativas de solución. Por consiguiente, esto provoca que vayan apareciendo una serie de inconformidades entre los campesinos de la región, que llegaron a tornarse en inconformidades políticas.

La principal medida de presión que tomaron los campesinos para dar solución a los problemas de las afectaciones de Pemex se da en una manifestación de bloqueos que impedirían el acceso a los pozos a los trabajadores de la paraestatal. A pesar que había un enemigo común, en este momento histórico, nunca se llegó a formarse un movimiento consolidado. Era muy común que las manifestaciones no salieran de los límites de las comunidades donde se extraían este producto. Se puede decir que las manifestaciones de los bloqueos se daban en su propia dinámica espacial y sin ninguna red de relaciones con manifestaciones similares en contra de ese mismo problema, por lo cual sus acciones oscilaban entre la espontaneidad y la represión por parte del ejército. Estas acciones de represión se hicieron palpables con los campesinos que intentaban bloquear la actividad de la explotación petrolera, por ejemplo, el 25 de febrero de 1976, cuando un grupo de campesinos intentó bloquear el acceso a los pozos de los campos petroleros en el municipio de Comalcalco, estos salieron reprimidos por el Ejército mexicano. Otro ejemplo que nos hace ver la acción represiva contra los campesinos fue el que se dio a principios de marzo de 1976, cuando se cierran los caminos que comunican a los pozos Tres Pueblos, Samaría 64 y los Cunduacán 65 y 11, del municipio de Cunduacán. Pero el 17 de marzo quedan desbloqueados por la intervención del ejército *(Diario Avance,* 17/marzo/1976). Aunque la presencia de la fuerza represiva buscaba poner un orden y que no se interrumpiera la actividad productiva de la explotación del petróleo, sin embargo, a pesar de esto, los bloqueos a los pozos, como medida de presión, se fueron dando y expandiendo a otros municipios de la Chontalpa,

Al no tomar solución las demandas de los campesinos que eran manifestadas constantemente y en forma aislada, expresadas en bloqueos o tapas, se tomó la decisión de formar una organización con el fin de apoyarse mutuamente para presionar a la industria petrolera con el pago de las afectaciones. De este modo, el movimiento cobra sentido en virtud de la nueva perspectiva que ofrece como una organización de comunidades. La organización nace con el nombre de Pacto Ribereño. Su nacimiento

se dio en agosto de 1976 al reunirse en asamblea general los ejidatarios y pequeños propietarios de Patastal, Lázaro Cárdenas, Poza Redonda, Tercera Encrucijada, Galeana, Aquiles Serdán, Santuario, Centro Tular, El Guayo, del municipio de Comalcalco después se extendió a los municipios de Cárdenas y Huimanguillo, participando 39 rancherías y 19 ejidos, y con un total de 7,000 trabajadores del campo (Velázquez, 1982: 173). Pero, para dar formalidad a esta organización, el 4 de septiembre de 1976 fue firmado el Pacto por los representantes de los ejidos y pequeños propietarios de estos tres municipios.

Siendo formalizada la organización, se empieza los trámites de un objetivo común: el pago de 4 mil millones de pesos como indemnización por los daños materiales de sus unidades de producción resultantes de las actividades de Pemex. Sin embargo, en forma pacífica no pudieron conseguir el pago de esta demanda. Motivo que llevó al movimiento a tomar en forma conjunta una serie de manifestaciones en contra de la industria petrolera. En donde en forma unívoca se da una serie de amenaza nacida del propio movimiento. Tal es el caso, por ejemplo, el 20 de noviembre de 1976, al no darle una respuesta positiva al Pacto Ribereño, se realiza la primera movilización de importancia: se bloquean los campos petroleros de Ogarrio, Otates, La Venta, Cinco Presidentes, Sánchez Magallanes, Blasillo, Aquiles Serdán, y San Ramón, del distrito de Agua Dulce, así como El Golpe, Santuario, Tupilco, Castarrizal y Cunduacán del distrito de Comalcalco (Velásquez, 1982: 176-177).

Sin embargo, esta manifestación no tuvo una acción prolongada, ya que, como respuesta a sus demandas, dos días después, dos mil soldados procedieron al desalojo, y llevando a sus líderes a prisión: acusados de invasión, daños a los bienes de la nación, amenazas personales y daños a las vías de comunicación. Suponemos que con la represión que sufrieron los líderes, por más de dos años estuvieron paralizadas estas manifestaciones.

Pero, con la explotación intensiva y extensiva del petróleo en la entidad tabasqueña, las manifestaciones de inconformidad contra la industria petrolera no se pudieron apaciguar en la zona. Las inconformidades sociales creadas por los daños que dejaba esta industria no se pudieron aguantar muchos años, a pesar de la represión. Por lo cual, hubieron movimientos que surgieron espontáneamente en contra las afectaciones de la industria petrolera. Aunque no tenían una relación con el movimiento del Pacto Ribereño, pero sí con las mismas consignas de pagos a las afectaciones de los cultivos. Así, los campesinos de Jalpa y Cunduacán bloquearon los pozos Oxiacaque 55, 75, 13, 32 y 34 y el Samaría 252, debido a un arreglo incumplido de indemnización que Pemex haría con los afectados. Estas manifestaciones espontáneas se hicieron constantes en este año en el lugar donde se asentaba la industria de explotación del petróleo. En más de un mes se hicieron 55 bloqueos a

los caminos de acceso a diversas instalaciones, particularmente a pozos en proceso de perforación *(Diario Avance,* 19 de febrero de 1979).

En todo este contexto de manifestaciones, el movimiento del Pacto Ribereño retoma su postura de lucha al plantear la solución de la demanda de los 4 mil millones de pesos. Pero al no darse una solución satisfactoria, en enero y marzo de 1983 empezaron otra vez las protestas abiertas en contra de Pemex, principalmente en el municipio de Comalcalco. Para el 22 de abril de este año, la estrategia del bloqueo de pozos se intensificó en el municipio de Comalcalco, encontrándose 360 pozos petroleros bloqueados. La protesta se extendió en el transcurso del año hasta el municipio de Cárdenas y Huimanguillo, bloqueando los caminos de acceso a los pozos petroleros. Para el 31 de septiembre de este año, llega a su máxima movilización el Pacto Ribereño: se secuestraron 79 vehículos oficiales; se mantenían bloqueados los siete campos petroleros; se paralizó la producción de 300 de los 518 pozos existentes en estos municipios; se bloquearon los caminos en la zona del conflicto, zona encajada en el municipio de Comalcalco (Gómez, 1996: 54). Pero al llegar a su máxima movilización, se hizo ver la presencia de la policía judicial en la zona del conflicto, dándose una represión al movimiento que causó su desplome. Esto trae la desaparición inmediata de bloqueos de pozos como prácticas de presión que utilizaba el Pacto para conseguir su demanda.

Cabe retomar que estos movimientos estaban formados por productores, ganaderos y pequeños propietarios que no sabían cómo enfrentarse a los técnicos y funcionarios de Pemex con una demanda oficial, y que debido a esto, se ven en la necesidad de acudir constantemente a la asesoría profesional. La primera la obtienen de cuatro licenciados, quienes llegaron a convierten en parte de su dirigencia. La integración de estos actores jurídico al movimiento era que tomaran la función de agilizar el pago de las indemnizaciones por parte de la industria petrolera, es decir, que la reivindicación económica era el factor de apoyo que se le pedía a estos licenciados.

Con esto, los abogados toman el papel de los intermediarios directos en la negociación de Pemex, pues los actores del movimiento desconocían los procedimientos legales y administrativos para canalizar sus inquietudes. Sin embargo, las demandas por medio de estos actores no dieron resultado. Esto propició la búsqueda de otras alianzas para hacer una mayor presión a la industria petrolera. Lo hace con la Confederación General del Trabajo y con la Federación de Pequeños Propietarios de Tabasco. También se suma a este apoyo el Partido Socialista Unificado de México (PSUM). Con la presencia de estas fuerzas políticas, el gobierno del estado pensó que el movimiento podía tomar un rumbo diferente y al margen de la política oficial. Sin embargo, el movimiento no tenía esa finalidad, a pesar de recibir el apoyo del PSUM, los campesinos del movimiento no tenían simpatía ni nunca militaron en este

partido, ya que, como lo comenta uno de los líderes del pacto: "¿nosotros comunistas? Ni Dios los quiera. ¿Traicionar a nuestra patria? Eso nunca. Lo que pasa es que nadie nos hacía caso. Teníamos que buscar donde unificarnos. Pero nosotros fuimos creados en el Partido de la Revolución y ahí seguiremos..." *{Perfil de la Jornada,* 28 de noviembre de 1984).

Por lo tanto, para restarles fuerza a estos intermediarios, con la nueva administración de Gobierno (1983-1988), se empieza a dar una intervención directa por parte de la política oficial. En este sentido, intervino el Partido Revolucionario Institucional (PRI), encabezado por su presidente regional Andrés Manuel López Obrador, y la industria petrolera para hacer los pagos de reclamaciones de manera individual, esto como medida de poder desconocer la negociación con grupos ajenos a los poseedores legales de las tierras afectadas. Asimismo, debido a la actitud corporativista del nuevo gobierno de Enrique González Pedrero, se integró al pago de indemnización la Liga de Comunidades Agrarias, esto con el fin de legitimar la representatividad de esta institución en la zona. A partir de entonces, inicia una nueva forma de asimilación oficial que rinde frutos hasta 1986 (Cedeño, 1999: 113).

Aunque en este momento no había una fuerza de oposición en el estado, se ve en la necesidad de tomar medidas necesarias para desactivar el movimiento que propició la industria petrolera en la zona, y dejar que éste actuara con plena libertad en el campo tabasqueño, al mismo tiempo que se recobrara la confianza en los órganos del sistema político. Como estrategia política para desactivar el movimiento se llevó a cabo la burocratización del movimiento. Siendo que los líderes naturales del Pacto Ribereño adquieren una función formal ante la dirigencia de sus comunidades, ya que son nombrados delegados Especiales de la Liga de Comunidades Agrarias en la zona. Y al mismo tiempo se crea el programa Preodecot, esto con la finalidad que la base del movimiento se quedara paralizada.

Así pues, de una y otra forma, la intervención de partidos y organizaciones políticas que no tenían relación con el partido oficial (PRI) hizo preocupar al gobierno. Con el fin de enlazar el movimiento y ponerlo en una vigilancia directa y para restarle fuerza, el gobierno del Estado crea dos programas: Programa de Desarrollo de la Costa de Tabasco (Prodecot) y Comisión para el Desarrollo de las Zonas Petroleras del estado (Codezpet). Esto vino a formar instituciones clave para llevar a cabo la normatividad del programa, como política productiva y como política de orden. Ya que, sus lincamientos se enfocaban a: "La Coordinación del Prodecot como los ayuntamientos serán los receptores de las demandas y se encargaran de coordinar las acciones que respondan a la consulta popular y que, conjuntamente, realizaran los sectores y los habitantes de la zona" (Beltrán, 1985: 247).

## Institucionalización del movimiento campesino

Con la nueva administración del gobierno del estado, los programas Prodecot y Codezpet, jugaron una postura clave en el espacio donde se extraía el petróleo. Oficialmente estos tenían dos fines, según el secretario de gobierno de Tabasco José Eduardo Beltrán: por un lado, buscar un desarrollo en las comunidades afectadas por la industria petrolera, pera generar la creación de empleos en la zona. Por el otro lado, dotar de función política a los programas, para recobrar la confianza de las instituciones y los sistemas políticos oficiales. Así pues, con esto se remarcada la política contra las organizaciones ajenas al aparato oficial. Esto lo expresa claramente el coordinador del Prodecot, Agustín Díaz Lastra, en un discurso pronunciado en el poblado Carlos Green, del municipio de Comalcalco, donde dice: "no se puede permitir que ninguna persona en particular, ni grupo alguno vengan a imponer sus propias condiciones a los demás, o sus pretensiones por encima de la ley de toda la sociedad, cualquiera que sea su intención y su creencia" *(Diario Presente,* 7/enero/1984). Este discurso fue pronunciado en una de las comunidades donde tenía influencia el movimiento Pacto Ribereño. Díaz Lastra hace énfasis de la política del Gobierno de González Pedrero "ante los grupos e intereses embusteados que tratan de agitar en la zona costera del estado, principalmente con los reductos de Pacto Ribereño" *(Diario Presente,* 7/enero/1984).

Cabe mencionar, que los programas del Gobierno del estado siempre estuvo apoyado por fuerte recurso económico, a pesar de la crisis que vivía en esos momentos la economía nacional, debido al ajuste del gasto federal ante la crisis económica y el precipitado desplome del precio del petróleo. Sin embargo, a pesar de esto, los apoyos económicos no fueron suspendidos, como dice Cedeño: "pese a la profundidad con que se manifestó la crisis en la situación económica nacional así como la austeridad para la reordenación económica, Tabasco pudo mantener, e incluso aumentar los programas de inversión, lo que bien podría verse propiciado por una negociación estable entre el Presidente de la República y el Gobernador" (Cedeño, 1994: 106). Por tal motivo, en la entidad no se llegó a una severa crisis como se manifestó en otras partes de la República. Por estas razones, se ve claro que los programas de desarrollo que se dieron en la zona de Tabasco, y que sirvieron como estrategia para aniquilar al movimiento campesino del Pacto Ribereño, fueron efectivos para desactivar temporalmente el descontento social.

Así pues, los programas de Prodecot y Codezpet tuvieron estrategias de políticas específicas, ya que, al poner en marcha estos programas, cada una tuvo su función geográfica en determinado punto específico de la región de Tabasco. En el caso Prodecot, éste solamente tuvo su función en los municipios de Cárdenas, Comalcalco,

Huimanguillo y Paraíso, precisamente en las comunidades de las manifestaciones del Pacto Ribereño. Codezpet tiende a cubrir el resto de la zona donde la industria petrolera se ha desarrollado. Siendo también comisionada para minimizar y prevenir la contaminación, restaurar áreas afectadas y, sobre todo, hacer armónica la actividad petrolera con las otras actividades productivas. En el sentido general, las finalidades de estos dos programas era tener una buena organización y una buena vigilancia. Para que se cumpliera, el gobierno comisiona a una serie de instituciones para que se involucre en estos programas. Las principales instituciones fueron el Gobierno del estado, el Director General de Pemex, el Subsecretario de Desarrollo Regional de la SPP, el subsecretario de energía de la SEMIP, el subsecretario forestal de la SARH; la subsecretaría de Ecología de la SEDUE y el subsecretario de Asuntos Agrarios de la Secretarí de la Reforma Agraria.

De esta manera, los programas empiezan a atender las reclamaciones que fueron prioritarias, como es el caso de la corrosión de alambres y láminas. Dando preferencia a los que habían presentado conflictos, productos de las reclamaciones. Como el caso de los pagos a los demandantes del Pacto Ribereño.

Al respecto podemos señalar que estos programas no pudieron menguar los rezagos de demandas que tenían 20 años de ser presentadas, llegando a acumularse 20 457 reclamaciones para 1985. Ya que, ni estas soluciones de indemnizaciones ni los discursos pronunciados lograron paralizar las afectaciones que la industria petrolera había traído al medio ambiente de la entidad tabasqueña. Desde que se iniciaron las reclamaciones, Pemex no había puesto en marcha la reducción o la prevención de la contaminación. Por tal motivo, las demandas continuaron en forma masiva hasta 1988. Sólo la CNC se enfrentaba a 20 mil campesinos de 83 comunidades que reclamaban indemnización.

Pese a que en 1984 se dio por sentada la creación de la comisión de Codezpet, para 1995 aún se sigue padeciendo las mismas anomalías ecológicas que le dieron origen a esta comisión. El poder de la actividad petrolera sigue alterando al campo, los problemas son los mismos: hacer drenes; y contaminar ríos, mares, lagunas, aire y cultivos. De acuerdo con el estudio realizado por el proyecto Olmeca, en 1992, se dice que durante estos años los pasos que se han dado para restar las contaminaciones han sido hacia atrás *(Revista Portavoz,* 15/abril/1995). En 1993, otro estudio que da fe de las contaminaciones provocadas por la actividad petrolera fue hecho por investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. El estudio señala que la expansión "de la industria petroquímica ha provocado contaminaciones severas" (Moguel, 1994: 20).

Para 1989, con el cambio de gobierno de Tabasco, los elevados ingresos que se recibían por parte de Pemex y la federación, a consecuencia del *"boom* petrolero",

fueron retirados. Esto se debió a la nueva política salinista. Con el fin de dar una salida a la crisis económica de principios de los ochenta, se adoptaron sin reserva, medidas de corte neoliberal, trayendo una reducción de la partida presupuestal para la entidad. Por tal motivo, los programas que sirvieron para atenuar los conflictos sociales en Tabasco fueron suspendidos. En consecuencia y ante la continuación del deterioro ecológico y de la crisis económica, las movilizaciones retornaron, como en años anteriores.

Para 1989 hubieron 4 703 reclamaciones y, en 1990, ascendieron a 7 mil 894. Las solicitudes que la Codezpet atendió mayoritariamente fueron de campesinos que tras gestionar ante Pemex no llegaron a ningún arreglo satisfactorio. Esto ocasionó que los campesinos bloquearan los accesos a diversas instalaciones petroleras. Para 1991, la industria petrolera registró una semiparalización de su actividad productiva. Esto debido a una serie de bloqueos a pozos y cierre de instalaciones administrativas de Pemex. Las manifestaciones se presentaron en forma masiva. Por ejemplo: en el municipio de Huimanguillo, 12 comunidades bloquean la batería "Giraldas 2, 4, 22, 24,23" y la jefatura de San Manuel, en demanda por daños causados a la producción cacaotera *(Revista Semana Política,* núm.25, 29 de julio de 1991).

Ante estas nuevas manifestaciones, los movimientos de productores, ganaderos pescadores y pequeños propietarios empiezan nuevamente en la búsqueda de asesoría profesional para enfrentarse a Pemex. Debido a que las instancias institucionales priístas dejaron de solucionar sus demandas. Por lo cual, estos movimientos buscaron una nueva asesoría dentro del Partido de la Revolución Democrática (PRD). Cuando este partido ya tenía gran presencia política en el estado, lo cual propició que registrara un avance significativo, al encabezar las demandas de estos movimientos. Esto provocó un proceso de enmarcación, donde la arena política es producida por el PRD, y en la cual toma parte las manifestaciones en contra de la industria petrolera.

## PRD y la configuración de un Marco Maestro

Como se puede observar, el Pacto Ribereño cambió su dirigencia y se vinculó a un conjunto de movimientos sociales constituidos por la ideología partidista del PRD. Aunque hay que recordar que en el tiempo de las primeras movilizaciones del Pacto Ribereño no se permitía hacer política al margen del sistema, situación contraria a lo que sucede en este momento en el escenario tabasqueño debido a las elecciones federales de 1988.

Aunque mucho se ha discutido sobre el problema de la política electoral, el análisis de este estudio no tiene el propósito de profundizar este tema. Pero sí es nece-

sario detenerse un poco y hacer un análisis de cómo adquiere fuerza masiva el PRD en la región de Tabasco; y cómo son aprovechadas políticamente las tácticas de las tapas de pozos por el movimiento contra la industria petrolera. El movimiento del Pacto Ribereño, como muchos otros, es cooptado y articulado por el partido al encabezar sus demandas.

Ante esto, es necesario hacer una introducción histórica sobre este partido y ver cómo se fue formando hasta llegar a estructurar y dirigir —lo que nosotros llamamos— un marco maestro. El PRD inicia su campaña política poco después de las elecciones de 1988 (como el partido del Frente Democrático Nacional). En este periodo electoral, el candidato de este partido fue Andrés Manuel López Obrador, de la cual, dicho sea de paso, no obtuvo el triunfo. Sin embargo, se utiliza la presencia del partido para desplegar una evidente política de asesorías en un momento de crisis económica que se estaba enfrentando en el estado, y todo el país. El sentido era "recoger demandas dispersas de los grupos sociales, lo cual le ha dado enormes réditos en tiempos coyunturales" (Cedeño, 1999: 169). Las asesorías estuvieron destinadas sobre todo a apoyar las inconformidades de campesinos, indígenas, pescadores, obreros y productores de Tabasco. Esta campaña se realiza en forma gradual.

Las primeras asesorías se dieron a los campesino-indígenas por la contaminación petrolera en 1989. Poco después se empezó a dar apoyo a diferentes líderes sindicales y aliarse a sus demandas. Sus acciones también las infiltraron hasta las libertades de presos políticos. Dentro de esta acción, el PRD lucha por la libertad de Aquiles Magaña, líder del Sindicato de Trabajadores al Servicio del Gobierno, que fue encarcelado y desconocido de su cargo por las autoridades gubernamentales. La misma acción se toma con los dirigentes de San Carlos, Macuspana, al liberarlos de la cárcel.

La inscripción a la asesoría del partido fue aumentando constantemente en forma masiva. Un caso ilustrativo es el de abril de 1992, cuando Pemex realizó un despido masivo en la región petrolera de Tabasco, desempleando a 20 mil trabajadores. Miles de estos trabajadores acudieron a la asesoría del PRD para que se les reconociera la antigüedad y el pago de la indemnización correspondiente. Aunado a esto, este partido también les brinda apoyo a productores con carteras vencidas y a campesinos afectados por la industria petrolera. Ante estos hechos de asesoría, el PRD tiende a cobrar gran fuerza en el estado de Tabasco.

En el caso del movimiento del Pacto Ribereño, su integración al PRD se debió al no tener solución las inconformidades por la asesoría del partido oficial (PRI). Ya que con la asesoría de este partido, las solicitudes de sus demandas no tendían a proceder. Tal es el caso, por ejemplo, cuando se solicitó por el Comité de Solidaridad Campesina de la Zona Costera de Tabasco (anteriormente Pacto Ribereño) en 1991 la intervención de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) para

la comprobación del desastre ecológico provocado por Pemex en la zona costera. Para dar fe a estos problemas, en mayo de 1992 se crea una comisión por parte de la Comisión Nacional de Derechos Humanos para investigar los daños provocados por esta industria. Sin embargo, la agrupación campesina no encontró repuesta satisfactoria. Por tal motivo, el movimiento buscó entonces el apoyo del PRD, que en 1992 ya tenía una gran cobertura política en el estado de Tabasco, la cual aprovechó este partido para llevar a cabo la petición del pago de indemnización a un ámbito regional.

En efecto, lo que se buscaba era llevar el pago más allá del marco de acción de la organización Solidaridad Campesina, donde comprendían solamente cuatro municipios: Cárdenas, Cunduacán, Paraíso y Comalcalco. Y de los cuales eran los únicos tomados en cuentas por la comisión investigadora de la CNDH (Podemos decir que su selección de se debió a la secuela de lucha campesina que hubo en estos cuatro municipios, con el levantamiento campesino Pacto Ribereño). Aunque para el PRD el problema de las afectaciones-indemnizaciones cubría ocho municipios (Huimanguillo, Cárdenas, Comalcalco, Paraíso, Jalpa de Méndez, Cunduacán, Nacajuca, Centla y Macuspana), de los 17 municipios que tiene el estado de Tabasco. Es decir, se pretendía llevar la acción de la indemnización a toda la región de la Chontalpa, integrando con ello al municipio de Macuspana.

Con esto, el PRD buscaba cubrir con su asesoría a todas las inconformidades en contra de la industria petrolera que se manifestaban en entidad tabasqueña. Sin duda alguna, con ello se empieza a configurar la construcción de un movimiento encabezado por el PRD. Este movimiento muestra, por ejemplo, que a partir de este momento, este partido tomara la cabeza del movimiento y se manifestara públicamente, esto se da con una marcha que se hizo a la ciudad de México, siendo coordinada por el diputado federal del PRD Cuitláhuac Vázquez Hidalgo en agosto de 1992. De la cual dio como resultado la firma de un acuerdo que se dio en enero de 1993, teniendo como propósito que las autoridades federales y estatales cumplieran con la indemnización de la recomendación 100/92, emitida el 21 de mayo de 1992, por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). Aunque para hacer las indemnizaciones solamente se tomaron en cuenta los municipios de Paraíso, Cárdenas y Comalcalco. Los restantes, por acuerdo de la CIAR/100, serían atendidas por la comisión de la Codezpet.

A pesar de estos avances de indemnización, las autoridades no pusieron en práctica el acuerdo original de la CIAR/100 y su anexo ejecutivo, básicamente se notó gran morosidad en el pago de las indemnizaciones, además, los pagos se hicieron en una cantidad menor a la acordada y en algunos casos en forma indebida. Esto llevó a serias impugnaciones de campesinos, como en el caso de los ejidatarios de la zona costera de los municipios de Cárdenas y Comalcalco, acusaban a la CIAR/100 por

pagar fuera de la zona marcada del programa. Esto provocó una desorganización en los pagos y que muchos de los verdaderos afectados no cobraran su indemnización; o cobraran cantidades de verdadera miseria.

En la medida que fue desarrollándose el programa de la CIAR/100, fueron brotando una serie de problemas que partían del propio programa. Se le acusaba de haber realizado pagos a personas que no merecían indemnizaciones. Debido a todas estas anomalías que se estaban llevando a cabo, se inició una marchar a la ciudad de México, al mismo tiempo se bloquearon los accesos a las instalaciones petroleras. En este bloqueo no solamente participaron los tres municipios que había tomado en cuenta la indemnización de la CIAR/100, sino también los restantes, ya que, Codezpet no había cumplido los compromisos del pago.

A la par de estas manifestaciones, como ya se mencionó, en el estado de Tabasco también se estaban dando otros movimientos sociales de gran repercusión en el medio rural aunque no precisamente con el grado de intensidad característico de los conflictos petroleros. Estos movimientos (como el caso de los productores de carteras vencidas) adquirieron connotaciones importantes al rebasar el marco regional, situación que aprovechó el PRD para encabezarlos.

Ante estos hechos de inconformidad y descontento por parte de sectores políticos tradicionales con el gobierno y su partido (PRI), éstos tomaron actitudes diferentes con relación al PRI, llegando al grado de sustituirlo por el PRD. A partir de este momento, y después del proceso electoral que se dio en Tabasco, en las elecciones del 20 de noviembre de 1994, donde el candidato a la gubernatura de Tabasco vuelve a ser Andrés Manuel López Obrador, en la cual no obtuvo el triunfo, las consignas de los movimientos quedaron sometidas a la campaña política de "resistencia civil" del Partido de la Revolución Democrática; luchando por no reconocer al gobierno de Roberto Madrazo Pintado, representante del Partido Revolucionario Institucional.

En medio de esta lucha para no reconocer a Roberto Madrazo, las consignas del movimiento campesino y sus protestas (bloqueos de pozos) pasaron a hacer acciones políticas típicas del PRD. Ante esta fuerza política que había tomado el PRD en la región tabasqueña, la "resistencia civil" presenta un gobierno popular dirigido por Andrés Manuel López Obrador. En un primer momento propone la desobediencia a pagar el consumo de agua y energía eléctrica, así como varios impuestos y lo correspondiente a la cartera vencida. López Obrador también presentó un programa inicial de reactivación económica y un plan de desarrollo social en las zonas petroleras de Tabasco. En adición, exigió que se cumpliera el compromiso de reconocer los daños ocasionados por la contaminación que producen las instalaciones de Pemex (Diario *La verdad del Sureste,* 20 de febrero de 1995).

Asimisno se llega a proponer una serie de proyectos que rebasan las perspectivas de la entidad tabasqueña, donde se propone "incorporar propuestas nacionales con miras a revertir los efectos de la crisis económica entre las clases más desprotegidas" (Zamacona, 1995: 7). Entre esas demandas se encontraban el destinar diez por ciento del presupuesto federal para ocho millones de indígenas, congelamiento de despidos del sector público, en particular Pemex, solución política, no militar, en Chiapas y no a la privatización de Pemex (Diario *La verdad del Sureste,* 10 de abril de 1995).

El 9 de junio de 1995, la persistencia de la lucha para no reconocer el gobierno de Roberto Madrazo desbordó el espacio político del estado de Tabasco. Al dar a conocer en la ciudad de México los gastos de campaña priísta, gastos que ascendieron a 79 millones de dólares, que utilizó Roberto Madrazo para obtener la gubernatura de Tabasco. Es a partir de este hecho cuando se agudizaron los bloqueos de pozos petroleros como estrategia política para desconocer el gobierno de Madrazo.

En cuanto a la presión política encabezada por el PRD, en el espacio donde se desarrolla la actividad de la industria petrolera, hubo una movilización masiva por parte de los campesinos. De acuerdo al vocero oficial de Pemex, Mario Martínez Rubio, se cerraron en el estado varias actividades de la industria petrolera; por ejemplo, los campos Samaría en Cárdenas. En el de Centla fueron cerrados la batería Pijije, los pozos Caparrozo 182, 95; en Simón Sarlat, Escarbado 5 de Buena Vista, 81, 815, 35; y 5 de Ignacio Allende; además del Carbado 1 y 2 en Vicente Guerrero; los pozos Luna 11, 32 y 21 ubicados en el poblado Francisco I. Madero, también fueron cerrados otros pozos en Constancia y Venecia, Centro; en Comalcalco, los pozos "El Jícaro", Palandre, Arena, Chinchorro; en La Venta cerraron los accesos a la petroquímica, en Huimanguillo los campos Rodador; en Cárdenas el campo "Cinco Presidentes", San Ramón, los pozos de Sánchez Magallanes y el Castaño; en Cunduacán los campos Samaria Uno y Dos; en Nacajuca los campos Sen y Musgo 101; en Paraíso fue cerrado el Puerto Dos Bocas, por donde se enviaba gran cantidad de hidrocarburos a otros países *{Diario Verdad del Sureste,* 24 de julio de 1995).

Estas manifestaciones de protestas demuestran la política de articulación que tuvo el PRD al integrar su movimiento con demandas locales, lo cual llevó a que estos movimientos siguieran las instrucciones del partido, y lo cual coincide como lo señala la teoría que denominamos marco maestro. Esto hizo construir una articulación donde los movimientos locales reconocen la dirigencia del partido que le brinda respaldo institucional a cambio del apoyo electoral al partido. Así pues, el ejemplo adecuado sería la manifestación del 29 de enero de 1996 con la ofensiva de bloqueo de pozos petroleros como medida de presión para que Petróleos Mexicanos cumpla con sus demandas de afectaciones. Sin embargo, se puede decir, según Alcocer, que "la permanencia de Roberto Madrazo en el Poder Ejecutivo estatal es el verda-

dero origen del conflicto actual" (Alcocer, 1996: 39). Por lo cual, se puede decir que el espacio de las manifestaciones sociales sirvió como arena para dirimir conflictos electorales. Por lo tanto, como se dijo al principio, estas características condicionantes partidista hacen que los movimientos sociales queden determinados por ciertas pautas específicas promovidas por la dirigencia del marco. Por lo cual, el partido tiende a capitalizar las manifestaciones sociales de protestas y la hace integrase a su organización partidista.

## Referencias

Alcocer Jorge (1996), "Pemex y los privatistas", en *Proceso* núm. 1007, 19 de febrero, México, pp. 38-39.

Beltrán José Eduardo (1985), *Petróleo y desarrollo. La política petrolera en Tabasco,* México, Centro de Estudio e Investigación del Sureste.

Cedeño Manuel y Ramón Castellanos Coll. (1994), "Historia del H. Congreso del estado de Tabasco", t. vi., México, Gobierno del Estado de Tabasco.

Cedeño Manuel (1999), *Sistema político en Tabasco,* México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

ChihuAmparán Aquiles (2006), "Introducción: construcción de 'marco' interpretativo", en Aquiles ChihuAmparán (coord.), *El "análisis de los marcos" en la sociología de los movimientos sociales,* México, UAM-Iztapalapa-Conacyt-Porrúa, pp. 9-30.

Gómez Rogelio (1996), *Petróleo y movimiento campesino en Tabasco,* Tesis de maestría, México, Universidad Autónoma "Benito Juárez" Oaxaca.

Hunt Scout, Robert Benford y David Snow (2006), "Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos", en Aquiles ChihuAmparán (coord.), *El "análisis de los marcos " en la sociología de los movimientos sociales,* México, UAM-Iztapalapa-Conacyt-Porrúa, pp. 155-188.

López Obrador Andrés Manuel (1995), *Entre la historiay la esperanza,* México, Grijalbo.

McAdam Doug, John D. McCarthy y Mayer N. Zald (1999), "Introducción, oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales", en McAdam, Doug, John D. McCarthy y Mayer N. Zald, *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas, Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales,* ISTMO, España, pp. 21-46.

Moguel Julio (1994), La violencia del oro negro en Mecoacán, Tab., Friedrich Ebert Stiftung, México.

Snow David y Robert Benford (2006), "Ideología, resonancia de marcos y movilización de los participantes", en Aquiles ChihuAmparán (coord.), *El "análisis de los marcos"* en la sociología de los movimientos sociales, México, UAM-Iztapalapa-Conacyt-Porrúa, pp. 155-188.

Robert Benford (2006), "Marcos maestros y ciclos de protesta", en Aquiles Chihu Amparan (coord.), *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales,* UAM-Iztapalapa-México, Conacyt-Porrúa, pp. 31-82.

Tudela Fernando (1992), *La modernización forzada del trópico: el caso de Tabasco,* México, Colegio de México.

Velázquez Guzmán María Guadalupe (1982), "Petroleras en Tabasco: El movimiento del pacto ribereño", en *Revista Mexicana de Sociología,* vol. XLIV, núm.l, enero-marzo, México, pp. 167-187.

Zamacona Urrieta Bonifacio (1995), "A seis kilómetros por hora arrancó el nuevo éxodo por la democracia", en *Revista Portavoz,* núm.36, 3O/abril/1995.

## Revistas

*Revista Proceso,* núm.140, 9/julio/1979.
*Revista Portavoz,* 15/abril/1995.
*Revista Semana Política,* núm.25, 29/julio/l 991.

## Periódicos

*Avance,* 17/marzo/1976
*Avance,* 19/febrero/1979
*Presente,* 7/enero/1984
*Portavoz,* 15/abril/ 1985
*Verdad del Sureste,* 20/ febrero/ 1995
*Verdad del Sureste,* 10/ abril/ 1995
*Verdad del Sureste,* 24/julio/ 1995
*Jornada,* 8/ febrero/ 1996
*Perfil de Jornada,* 8/febrero/l 996

*Aspectos metodológicos en las ciencias sociales y humanas,*
se terminó de imprimir en diciembre de 2011
en los talleres de Impresos Vacha S.A.
Calle Fernando Ramírez núm. 27,
colonia Obrera, México D.F.
El tiraje consta de 1 000 ejemplares.

*Aspectos metodológicos en las Ciencias Sociales y Humanas* representa el esfuerzo colectivo de académicos y estudiantes de la maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco por estudiar las diferentes metodologías y sus aplicaciones en proyectos con resultados.

El contenido del presente volumen manifiesta el compromiso de los autores por el conocimiento y por desmenuzar las relaciones metodológicas entre ciencias, la mixturización de métodos y técnicas de investigación, la desaparición de las fronteras entre las disciplinas que en varias escalas los afectan. Es un texto rico metodológicamente hablando.

Temas como el individualismo y el pluralismo metodológico como áreas de oportunidad, las metodologías cualitativas y cuantitativas, las investigaciones prácticas y teóricas aplicadas en la historia, la sociología, la ciencia política, a las ciencias de la educación y de la literatura social, le dan vida a los textos, los aleja de una practicidad fría y pobre en el tratamiento de sentido humano.

Los ensayistas hacen gala de sus capacidades críticas-analíticas, sus potencialidades de investigación y su esmerado compromiso académico con su institución, y lo hacen con rigor fundamentando cada una de sus aseveraciones. Ya sean ensayos teóricos o averiguaciones empíricas, cada capítulo de esta obra despliega un argumento coherente, cuyas premisas se hacen explícitas a su comienzo y luego cada una de ellas se desarrolla con lógica. No hay saltos bruscos en el análisis, no se trata de sorprender al lector sino, al contrario, de facilitarle el camino de su lectura. Esa es otra fortaleza de las compilaciones plasmadas aquí, la claridad en la exposición.

Los autores de ***Aspectos metodológicos en las Ciencias Sociales y Humanas*** ofrecen una diversidad de temáticas para reflexionar, para interpretar y explicar los fenómenos que estudian. La mente no pare ideas, por ello no parten de cero; hacen uso de fuentes bibliográficas, de praxiología y de acercamientos teóricos desde diversas perspectivas. Los dos elementos principales que definen los afanes de nuestros ensayistas son la metodología de la investigación y en la ciencia, en la historia, en la ciencia política, en la sociología y en la literatura.

La riqueza de los trabajos compilados en este volumen radica en el análisis concreto de situaciones tangibles.

**Metodología**

ISBN: 978-607-402-316-9

www.plazayvaldes.com